

“VIAJEMOS AL MUNDO DE LA ALIMENTACIÓN EN LAS PLANTAS A TRAVÉS DE
LAS LETRAS” UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS
EXPOSITIVOS

Isabel Cristina Grajales Arroyave

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad Ciencias de la Educación

Maestría en educación

2017

“VIAJEMOS AL MUNDO DE LA ALIMENTACIÓN EN LAS PLANTAS A TRAVÉS DE
LAS LETRAS” UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS
EXPOSITIVOS

Isabel Cristina Grajales Arroyave

Asesora: Mg. Martha Lucía Garzón Osorio

Trabajo de investigación para obtener el título de Magíster en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Educación

Maestría en educación

2017

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Agradecimientos

Primero a Dios, por la posibilidad de realizar con amor las metas que me propongo. Segundo, y muy especialmente a mi Institución Educativa por incorporarme en una experiencia tan valiosa, brindándome las oportunidades y los espacios apropiados para desarrollarla y crecer con ella. Inmensos agradecimientos a los estudiantes de tercero, por su disposición para ayudarme en la ejecución de este proyecto de investigación. De igual modo, a mi rector y coordinador, quienes apoyaron los diversos procesos que fueron implementados y permitieron multiplicarlos a la red de docentes de la Institución. Por otro lado, reconozco la labor de mi compañera de sede educativa, profesora María Lucy Posada López, quien se encargó de acompañar muchas de las acciones.

Agradecer de manera muy especial a la asesora del proyecto de investigación Mg. Martha Lucía Garzón Osorio, quien siempre estuvo presta a acompañarme en este proceso, brindándome sus explicaciones, sugerencias y buenos consejos, los cuales me han fortalecido no sólo como profesional sino también como ser humano.

Finalmente, gratitud perenne a la comunidad educativa en general por comprender este proceso y brindar sostén a mis necesidades e intereses.

Dedicatoria

Este trabajo es dedicado a todas aquellas personas, quienes, con su actitud y apoyo, permitieron que este proyecto se hiciera realidad.

De manera especial a mi familia por brindarme el apoyo, la confianza y la comprensión pertinentes para alcanzar un logro tan importante, que multiplicará mis potenciales humanos, técnicos y profesionales.

Por otro lado, a mis maestros quienes orientaron con amor, humildad y profesionalismo cada uno de los momentos vividos en el aula de clase. Sin duda, algunas sembraron semillas de cambio y transformación en mí.

Contenido

1. Presentación.....	13
2. Marco teórico.....	30
2.1 Lenguaje	30
2.2 Lenguaje escrito	32
2.3 Enfoque comunicativo.....	48
2.4 Modelos de Producción textual	39
2.5 Producción textual.....	34
2.6 Texto expositivo.....	43
2.7 Secuencia didáctica	51
2.8 Prácticas reflexivas.....	55
3. Marco metodológico.....	59
3.1.Tipo de Investigación	59
3.2.Diseño de la investigación	59
3.3.Hipótesis.....	60
3.3.1. Hipótesis de trabajo.....	60
3.3.2. Hipótesis de nulidad.....	60
3.4.Variables.....	60
3.4.2. Operacionalización Variable Independiente	61
3.4.3. Variable Dependiente: Producción de textos expositivos descriptivos.	62

3.4.4. Operacionalización de la variable dependiente.....	¡Error! Marcador no definido.
3.5.Población y muestra	67
Los criterios de selección de la muestra fueron los siguientes:.....	68
3.6.Técnicas e instrumentos	68
3.7.Unidad de Trabajo:.....	70
3.8. Procedimiento.....	70
4. Análisis e interpretación de los resultados	72
4.1.Análisis Cuantitativo	73
4.2.Análisis Cualitativo.	92
5. Conclusiones.....	98
6. Recomendaciones	104
7. Bibliografía.....	107
8. Anexos.....	113

Índice de Tablas

Tabla 1. Operacionalización de la variable independiente.....	51
Tabla 2. Operacionalización de la variable dependiente.....	54
Tabla3. Descripción de la muestra femenina-masculina.....	58
Tabla 4. Categorías para el análisis del diario de campo.....	59
Tabla 5. Procedimiento investigativo.....	60
Tabla 6. Estadística descriptiva.....	76
Tabla 7. Análisis de producción.....	69
Tabla8. Explicativa de porcentajes.....	74

Índice de Gráficas

Gráfica 1. Comparativo General Pe-test - Pos-test	74
Gráfica 2. Comparativo por dimensiones	77
Gráfica 3. Dimensión 1 con Indicadores.....	82
Gráfica 4. Dimensión Superestructura y Dinámica interna	86
Gráfica 5. Dimensión Lingüística Textual.....	89

Resumen

“Viajemos al mundo de la alimentación en las plantas a través de las letras”, es una investigación que tuvo como propósito primordial determinar la incidencia de la implementación de una secuencia didáctica para la producción de textos expositivos, en un grupo de ocho estudiantes de grado tercero, de básica primaria, en un aula multigradual de la zona rural del municipio de Santa Rosa de Cabal, en la Institución Educativa Pedro Uribe Mejía. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo con un diseño metodológico de corte cuasi experimental-intragrupo. Durante la puesta en marcha de la investigación, se trabajó una secuencia didáctica, conformada por de 12 sesiones con un número total de 13 clases, en un promedio de 3 horas por cada sesión. Las dimensiones desde las cuales se construyó el instrumento para la valoración inicial (*Pre-test*) y final (*Pos-test*) de la producción del texto expositivo y para la posterior implementación de la secuencia didáctica fueron: contexto situacional teniendo en cuenta los planteamientos de Jolibert (2002), superestructura, según la propuesta de Van Dijk (2006) y Lingüística textual, desde lo que propone Jolibert (2006) para el trabajo de este tipo de texto.

Los resultados permitieron evidenciar que la comprensión y posterior uso del contexto situacional, superestructura y lingüística textual en los textos producidos, puede transformarse significativamente, si su enseñanza se involucra en un proceso contextualizado frente a las temáticas, de manera que se generen con los estudiantes, procesos didácticos innovadores, donde se faciliten referentes que desarrollen no sólo la apropiación de la tipología textual, sino su creatividad e imaginación, otorgando la posibilidad de comprensión desde su contexto, hecho que llevó a la validación de la hipótesis de trabajo (H1) del trabajo de investigación.

Palabras clave: producción de texto expositivo, secuencia didáctica, contexto situacional, superestructura, lingüística textual.

Abstract

"The wonderful world of plants and their food through letters " a didactic sequence for the production of expository text, is a research whose main purpose was the implementation and analysis of a didactic sequence for the production of expository texts in a group of students Of grades 3, of primary primary, in a multigradual classroom, rural area of the municipality of Santa Rosa de cabal, in the Educational Institution Pedro Uribe Mejia. The research had a quantitative approach to research, establishing the communicative aspects as the models with priority of analysis and with a quasi-experimental-intragroup methodological design. In total during the implementation of the research, a didactic sequence of 12 sessions With a total number of 13 classes, in an average of 3 hours per session. The dimensions from which the instrument for the initial (pret ...) and final (post ...) evaluation of the production of the expository text were constructed were: Situational Context, Superstructure (Van Dijk 2006) and Textual Linguistics, (Jolibert, 2006).

The results showed interesting situations among which it is worth noting that the textual superstructure is an aspect that can be improved, as long as within the classroom, the teacher achieves a process of effective contextualization in front of the subjects and is provided to the students process Innovative didactic, where they provide references that explore in their creativity and imagination, granting the possibility of understanding from their context, fact that led to the validation of the work hypothesis (H1) of the research work.

Keywords: expository text, textual production, contextualization, didactic sequence, situational context, superstructure, textual linguistics

1. Presentación

El ser humano se ha concebido desde siempre como un individuo netamente social que requiere de la interacción comunicativa, de allí la importancia que tiene la educación como mediadora en la construcción de sociedad, pues es precisamente, a través del lenguaje que el hombre puede transformar y rediseñar puntos de vista frente a situaciones cotidianas. En este sentido el lenguaje se convierte entonces, en la herramienta fundamental para expresar y comprender ideas, saberes, sentimientos y para desarrollar el pensamiento y el conocimiento de las personas que comparten un contexto. Como lo plantea Vygotsky (2011), el lenguaje es un instrumento de interacción social que permite el intercambio cultural, la creación y la transformación de percepciones sobre la realidad. De manera, que el uso del lenguaje incide en el éxito o en el fracaso tanto de las relaciones interpersonales, como de los procesos de apropiación del conocimiento de cada ser en una sociedad globalizada donde la forma de comunicarse afecta los resultados de la participación social.

Por tal razón, la educación, estimada como la actividad humana más importante para la transmisión y transformación cultural, debe centrar sus esfuerzos en el fortalecimiento de las cuatro habilidades comunicativas escuchar, hablar, leer, escribir, consideradas no sólo mecanismos de interacción social, sino también dispositivos claves, a través de los cuales se promueve la interacción, la sana convivencia, la comprensión y por supuesto la construcción y el aprendizaje de los saberes escolares en los planos tanto individual como colectivo. Para Cassany (1990), estas cuatro habilidades, requieren de un óptimo desarrollo y estudio si se quiere lograr a través de ellas una efectiva comunicación. Por su naturaleza, hablar y escuchar son las dos habilidades de la lengua de mayor uso social, mientras que leer y escribir, por su

sometimiento al cumplimiento de normas, son las menos privilegiadas por los seres humanos, y por ende, requieren un rigor especial en los procesos educativos.

En este sentido, El Ministerio de Educación Nacional, (MEN 1998) propone a partir de los lineamientos curriculares, la enseñanza del lenguaje asumiendo su estructura y su uso social dentro de procesos de comunicación reales, que permitan la construcción de actos de habla y el desarrollo de habilidades y competencias propias de todo ser humano.

Se entiende entonces, que la escuela es el lugar privilegiado para propiciar la reflexión sobre la manera de enseñar el lenguaje y sobre las prácticas educativas, del mismo modo que constituye el espacio ideal para fomentar la interacción entre pares; lo que representa un desafío no sólo desde las relaciones personales, sino también desde la confrontación de ideas y la defensa de posturas en situaciones determinadas. Es, en este contexto de la vida del ser humano, donde la producción textual se convierte en el punto de partida hacia la escritura consciente y el rol del docente como facilitador gana importancia, pues es él o ella quien se encarga de fundir las bases que le permitirán al educando comprender la forma de plasmar sus pensamientos e ideas por medio de textos escritos, atendiendo no solo a la complejidad de la escritura, sino a los diferentes contextos comunicativos. Como lo plantea Mauricio Pérez Abril (2003).

Un docente puede pensar que escribir es transcribir, es decir, estar en condiciones de reproducir información tomada de diferentes fuentes (tomar el dictado), este significado del acto de escribir resulta muy restringido, pues escribir implica sobre todo organizar las ideas propias a través del código lingüístico. Dicho en otras palabras, escribir significa producir ideas genuinas y configurarlas en un texto que como tal obedece a unas reglas sociales de circulación: se escribe para alguien, con un propósito, en una situación particular en atención de la cual se selecciona un tipo de texto pertinente. Como puede notarse, escribir va mucho más allá de transcribir, y

las prácticas pedagógicas deben orientarse desde un concepto de escritura complejo. (p.10).

Para lograr que los estudiantes puedan tener un concepto de la escritura tan claro, como lo plantea Pérez Abril, es indudable que la actualización didáctica y pedagógica de los docentes debe procurar que la educación de los estudiantes se guíe en esta dirección. Lamentablemente, como lo exponen, Avilés (2011) y Mou (2013), las limitaciones en la formación docente, afectan por consiguiente la formación de los estudiantes, formándose una cadena con alcances débiles en cuanto al desarrollo de competencias comunicativas básicas asertivas, de esta misma manera, las falencias metodológicas evidenciadas en la práctica de aula implementadas por el docente, influyen en la calidad de la producción textual de los niños, (Suárez 2012, Soto 2014).

En esta misma línea, Lerner (2001), manifiesta que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y /o escritura de una manera tradicional y conductista, explicaría “la formación de docentes no lectores, sin dominio de las estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión y con actitudes negativas hacia la lectura”. En este orden de ideas, se establece que escribir es una habilidad muchísimo más compleja que hablar, leer o escuchar, (Montserrat 1990), puesto que al escribir aparecen ciertas reglas ortográficas y gramaticales que se deben tener en cuenta para que el texto producido sea tan claro y bien elaborado que pueda ser leído y entendido por los posibles lectores, sin generar ambigüedades.

Ahora bien, las dificultades en la producción escrita de los estudiantes, a criterio del MEN (2014), se sintetizan en que hay falencias manifiestas, tanto en educación básica primaria como en secundaria, para elaborar textos completos y bien estructurados, pues existe la tendencia a escribir oraciones o breves fragmentos. Así mismo existen problemas para identificar, interpretar y producir diferentes tipos de textos: informativos, argumentativos, narrativos, hecho que llama

la atención ya que justo esta última tipología, ha sido considerada como la forma privilegiada a la hora de escribir, marcándose una preferencia por el cuento, especialmente en lo que respecta a las aulas de básica primaria.

Se puede afirmar entonces, que la competencia escritural, concretamente del texto expositivo, ha sido poco trabajado tanto en primaria como en el bachillerato, lo que sin lugar a dudas trae como consecuencia el bajo desempeño de los estudiantes en todos los niveles educativos. Por otro lado, los textos escritos que los niños y niñas producen, son coherentes, en el sentido de plantear una serie de ideas y organizarlas siguiendo alguna secuencia lógica, pero no se logran establecer de manera clara los elementos de coherencia y cohesión, que le otorgan un hilo conductor y permiten establecer nexos o relaciones entre una idea y otra, tal como se hace en el lenguaje oral (MEN 2014).

De igual manera, el Ministerio de Educación Nacional a través de los resultados de pruebas externas que ayudan a establecer el Índice Sintético de la Calidad, expone en su más reciente informe (2017, resultados de 2016) que existe dificultad al momento de reconocer las intenciones comunicativas de los textos y de quienes participan en actos de comunicación, así como en identificar si a través de un escrito se puede pretender persuadir, convencer, informar, explicar, narrar o divertir. Por lo tanto, determinar el propósito de un texto, parece ser una actividad que presenta cierta dificultad, de modo que resulta difícil hacer una lectura crítica sin identificar estos elementos. Este postulado, permite pensar que realmente los procesos de lectura, y escritura además de ser importantes en sí mismos, permiten el desarrollo de otras habilidades relacionadas con los procesos de comunicación humana.

Relacionando los hechos planteados anteriormente con lo vivido diariamente en las aulas de clase, puede afirmarse que los docentes tienden a señalar las dificultades de los estudiantes, pero no implementan propuestas didácticas encaminadas a desarrollar sus competencias escriturales, como lo afirma Cassany (1999) “se escribe mucho, pero se enseña poco a escribir” (p.128), ya que la escritura en la escuela se reconoce más como un instrumento evaluativo que como herramienta de aprendizaje, perpetuándose así, prácticas tradicionales en la enseñanza del lenguaje, de manera que el docente no promueve la producción textual y el estudiante termina finalmente asumiendo un rol pasivo, observándose según Avilés (2012) una preferencia escolar de la lectura sobre la escritura y una reducción de la escritura a aspectos grafo-fónicos; aspectos que en las prácticas pedagógicas, van en contravía de lo planteado en los lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, MEN (1998), en los Estándares Básicos de Competencias, MEN (2003) y en el Plan Nacional de Lectura, (2014)

Convencido de que el fortalecimiento en las competencias en lectura y escritura de los estudiantes puede incidir en la calidad educativa, el Gobierno Nacional, a través del Ministerio de Educación Nacional en convenio con el Ministerio de Cultura ha desarrollado diferentes programas y propuestas como las planteadas en el Plan Decenal de Educación (2006-2016) denominado “Pacto Social por la Educación” que propone como reto “Fortalecer los procesos lectores y escritores como condición para el desarrollo humano”, CIFE-Universidad de los Andes (2007), y el Plan Nacional de Lectura y Escritura que tiene como objetivo que todas las instituciones educativas incorporen la lectura y la escritura de manera permanente en la vida escolar, (MEN 2013).

Pese a los múltiples esfuerzos por mejorar dichas competencias, los bajos índices obtenidos en las diferentes pruebas que se aplican a los educandos tanto a nivel nacional (SABER, SABER

PRO) como internacional (Evaluación Internacional de Estudiantes, PISA), encienden las alarmas e indican que aún no es suficiente el trabajo que se viene realizando.

De acuerdo al promedio de los últimos cuatro años, de los resultados obtenidos en la Prueba Saber, alrededor del 50% de los niños y niñas de los grados 3° y 5° de Básica Primaria de Colombia se han ubicado en los niveles Insuficiente y Mínimo (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES 2017) en pruebas de lenguaje que valoran la comprensión de lectura. En cuanto a las falencias más relevantes presentadas por los niños en lectura, a la luz de los resultados de esta prueba, se tiene que el 59% de ellos no identifica la estructura explícita del texto (silueta textual), así como el 52% de los estudiantes no evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación. En cuanto a la producción escrita el 54% de los estudiantes no propone el desarrollo de un texto a partir de las especificaciones del tema, además del 51% de ellos que no comprende los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto, dada la situación de comunicación particular.

La anterior situación, es similar a los resultados obtenidos a nivel internacional, pues según esta misma entidad se encontró que el 51% de los estudiantes colombianos se ubicó por debajo del nivel 2 en la prueba de lectura, el mínimo esperado por PISA en el año 2015. Esto:

Significa que casi la mitad de los jóvenes no tiene las habilidades requeridas para usar la lectura como un medio para acceder al conocimiento y participar activamente en la sociedad. Así mismo, el puntaje promedio del país en esta prueba lo ubica por debajo de la media del conjunto de países que conforman la OCDE, Organización para la cooperación y el desarrollo económico (p.5).

Si bien es cierto, Colombia ha mostrado una leve mejoría en esta prueba, lo anterior es una muestra clara que no se ha podido superar la media promedio de calidad, pues los resultados siguen evidenciando que sólo tres de cada diez estudiantes colombianos pueden detectar uno o más fragmentos de información dentro de un texto y reconocer la idea principal del mismo, además de comprender las relaciones entre oraciones y párrafos, construir significados dentro de textos que requieren inferencias simples, y comparar o contrastar hechos a partir de sus características

Para el caso del municipio de Santa Rosa de Cabal, los resultados obtenidos por la mayoría de las ocho instituciones educativas en los últimos tres años (2015, 2016, 2017), de acuerdo en lo establecido en sus respectivos ISCE han mostrado una cierta mejoría evidenciada en un promedio de 8 a 10 puntos porcentuales por encima de Risaralda, su referente más directo como ente territorial. Sin embargo, continúan presentándose falencias fuertes, mostrando como hecho relevante que en de forma general, el 51% de los estudiantes de Santa Rosa no relaciona textos con otros leídos, el 54% no construye el sentido global de un texto y el 46% de ellos, no evalúa información en situaciones comunicativas reales.

Específicamente, la Institución Educativa Pedro Uribe Mejía, en la cual se pretende llevar a cabo la presente investigación, no es ajena a dicha problemática, puesto que en las pruebas diagnósticas EGMA (Early Grade Math Assesment) y EGRA (Early Grade Reading Assessment) aplicadas desde MEN, a través del Programa Todos a Aprender (PTA) en el año 2015, las pruebas SABER para los grados tercero y quinto del año 2016 y las pruebas INSTRUIMOS, aplicadas anualmente en la Institución Educativa, dejan al descubierto aspectos críticos, evidenciados desde el grado primero a tercero, como se puede notar.

El 68% de los estudiantes no reconoce la intención comunicativa del texto, al 61% se les dificulta identificar en el texto información de carácter descriptivo, el 66% no reconoce las características del texto descriptivo que se debe producir, el 63% tampoco identifica la estructura del texto teniendo como referencia su secuencia narrativa, el 30% no prevé el plan textual y el 22% no predice temas, contenidos o ideas atendiendo al propósito, el 35% tiene problemas para identificar la estructura explícita del texto (silueta textual), el 34% presenta serias dificultades para recuperar información implícita en el contenido de un texto y el 30% no recupera información explícita en el contenido de un texto, además el 27% no da razón de la información explícita de la situación de comunicación.

Las anteriores cifras dejan al descubierto la cantidad de falencias que se presentan, no sólo a nivel institucional, sino en contextos educativos más amplios en lo que a procesos de lectura y escritura se refiere. Con ello, se debe pensar en lo apremiante de ejecutar acciones que desencadenen prácticas de aula adecuadas y pertinentes para el desarrollo de las competencias lectora y escritora, vistas como elementos vitales en el desenvolvimiento de todos como seres pensantes y con necesidades cotidianas de emitir e interpretar mensajes tanto en forma oral como escrita y, por supuesto, hacerlo de una manera efectiva.

La compilación de puntos críticos que permitió la determinación del mencionado conjunto de falencias, surge de un trabajo estadístico de carácter diagnóstico y de un análisis de resultados, realizados por los docentes de básica primaria de la Institución Educativa intervenida, con los cuales finalmente se construyó un plan de mejoramiento orientado a la actualización, reestructuración, renovación e innovación de prácticas educativas en la enseñanza del lenguaje, que se acerquen con más solidez a las necesidades de los niños y su contexto, ya que se tiene claro que las condiciones del entorno definen muchas de las situaciones humanas existentes. Lo

anterior bajo la premisa que la capacidad de producir textos escritos contribuye en gran medida al desempeño exitoso de las personas en su vida académica y profesional.

Lo anterior, guarda una amplia coherencia con los resultados de muchas investigaciones, entre las cuales se puede mencionar el estudio de Sepúlveda Castillo L.A, (2012), titulado “El aprendizaje inicial de la escritura del texto como (re) escritura”, cuyo objetivo general fue describir los aprendizajes sobre la escritura de la unidad del texto que tienen lugar durante los cursos de primero, segundo y tercero de primaria, en el contexto de prácticas educativas que priorizan la escritura de textos a partir de la lectura y el comentario de libros de literatura infantil. Esta investigación concluye que las reescrituras de los estudiantes resultan del intento de reproducir los textos.

Vale la pena decir que en las aulas de clase, se exige la producción de textos, pero no se proporciona ni el conocimiento, ni las herramientas necesarias para hacer un ejercicio de calidad (Camps, 2004), bajo grado de competencia textual con que egresan del sistema escolar a la educación secundaria. Es así como frente a las problemáticas detectadas y planteadas por el MEN, la investigación mencionada ofrece como repuesta que la producción de textos es una actividad que supone la recepción de otros leídos o escuchados, lo que supone una entrada textual, con lo cual se pone en relieve la naturaleza integrada de las actividades de lectura y escritura.

Así pues, uno de los aspectos que reflejan la urgencia y la invitación constante a la transformación, es justamente la orientación actual que tienen los propios Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, donde de manera clara se puede observar que la pedagogía del lenguaje está permeada por un enfoque semántico comunicativo. Dichos lineamientos, de

acuerdo a la concepción de lenguaje, según el enfoque utilizado por los mismos, proponen la determinación del significado y la intención comunicativa como principales competencias lingüísticas a trabajarse en las aulas de clase, y como algunos de los principales aspectos a ser medidos en las pruebas externas:

...En este sentido, la concepción de lenguaje que allí se plantea tiene una orientación hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje. Por otra parte, esta orientación del lenguaje hacia la significación es el marco de trabajo de evaluación en lenguaje del Instituto Colombiano para el Fomento a la Educación Superior (ICFES). (MEN, 1998).

De acuerdo con los anteriores planteamientos y directrices, la elaboración de diversos géneros textuales como cuentos, álbumes para completar, cartas, entre otros, preparan a los escolares, en la habilidad de hacer de su propio texto un objeto de trabajo que pueden juzgar, analizar, transformar y mejorar, como si se tratara del texto de otro estudiante. En otras palabras, en la actualidad, el reto de las prácticas de aula es conseguir hacer de ese primer texto inicial un medio y soporte para precisar el pensamiento, para desarrollar más la imaginación y la claridad de la expresión, ejerciendo formas intermedias de escritura adaptadas a las dificultades del educando, que faciliten la auto reflexión sobre el comportamiento lingüístico. Por lo anterior, se hace necesario que el quehacer docente se nutra cada día de nuevas y mejores experiencias para llevar a las aulas de clase, experiencias que van desde la planeación de actividades relacionadas con prácticas de lectura y escritura intencionadas, hasta el diseño e implementación de Secuencias didácticas, concepto que ha venido ganando terreno como una excelente opción en la innovación

de las prácticas de aula y que ha permitido la apertura al desarrollo de competencias en los estudiantes.

En este sentido, Camps (1996), define la Secuencia Didáctica como “una estructura de acciones e interacciones, que se articulan entre sí alrededor de un propósito” organizadas en diferentes fases, cuyo fin es mejorar la producción escrita de los educandos, lo que implica comprender la escritura como un proceso social e individual, “mediado por la metacognición, la retroalimentación entre pares y el docente, y la evaluación tanto del proceso como de producto”.

Ahora bien, cuando se habla de producción textual, se encuentran diversas investigaciones, que han corroborado la validez de la incorporación de nuevas estrategias pedagógicas que estimulan y dinamizan en el aula de clase dicha producción. Por consiguiente, son valiosos los esfuerzos hechos desde diferentes escenarios en pro de encontrar y validar estrategias, que propicien la expresión y sustentación de ideas, partiendo de procesos cognitivos y escriturales que permitan en el educando la capacidad de interactuar libremente en un mundo cada vez más globalizado.

Por tal razón, es necesario revisar algunas investigaciones que sustentan la problemática que se está abordando en el presente estudio y que buscan incidir de manera positiva en la enseñanza del lenguaje. En primera instancia se encuentra, la investigación realizada por el Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora en el año 2010, en donde se desarrolla el “modelo educativo enfocado en el aprendizaje y las competencias del estudiante, organizado con base en las competencias profesionales, la flexibilidad curricular y académico-administrativa y el enfoque centrado en el estudiante y su aprendizaje”, cuyo pilar fundamental se sustenta en la implementación de “secuencias didácticas” que, como herramienta pedagógica, permiten la

construcción de las competencias profesionales como lo plantean en su investigación González, Kaplan & Reyes (2010).

En la misma línea, otro estudio que apunta a la promoción de propuestas innovadoras fue realizada en el departamento de Risaralda, por Bernal & Bernal (2016), quienes, para cumplir con el objetivo de fortalecer las competencias en producción textual de los estudiantes, implementaron una secuencia didáctica con enfoque comunicativo, para la producción escrita de resúmenes de textos expositivos. Dicha secuencia influyó positivamente en la apropiación e implementación de conocimientos, ya que a medida que se fueron aplicando estrategias didácticas e innovadoras, se evidenció en los educandos aprendizajes más autónomos y críticos que incidieron significativamente en el mejoramiento de los procesos de producción de textos.

Se encuentra además en el municipio de Pereira, el estudio de Marín y Quintero (2010), en el cual analizan la incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva en la comprensión lectora de textos expositivos de estudiantes de grado noveno de Educación Básica Secundaria (EBS) de la institución educativa INEM Felipe Pérez de la ciudad de Pereira; esta propuesta investigativa se centró en la didáctica del lenguaje y permitió indagar acerca de la comprensión textual de resúmenes, concluyendo que a través de la ampliación de la forma de organización súper-estructural (FOS) del texto expositivo, el uso de las macro-reglas y la definición de los marcadores textuales, los discentes se apropiaron del conocimiento y mejoraron la calidad de los resúmenes. Lo cual se pone de manifiesto al analizar individualmente las producciones escritas.

Así mismo, Gallego & Hernández (2014) proponen un proyecto cuyo objetivo principal es fortalecer los procesos de lectura en estudiantes del ciclo 2-3 de la Institución educativa Alfonso

Jaramillo Gutiérrez de la ciudad de Pereira, mediante la implementación de una secuencia didáctica desde la perspectiva discursiva interactiva, la cual arrojó como resultado una postura más reflexiva y analítica por parte de los estudiantes quienes se permitieron hacer inferencias profundas sobre diversos temas que rodean la vida de los seres humanos.

La reflexión que se generó permite pensar que favorece la formación de los niños como lectores críticos desde los primeros años de la escolaridad, propuesta por Kaufman (2013). En este mismo sentido, se puede destacar la investigación de Bravo (2013) “Niños productores de textos y niños exploradores”, cuyos resultados indican que escribir a través de un trabajo colaborativo y para unos destinatarios reales promueve no sólo mayor motivación por parte de los estudiantes, sino la organización del proceso, la disciplina y el trabajo en equipo,

De otra parte, en la investigación “Productores de textos narrativos en estudiantes del ciclo V de educación primaria” en una escuela de Pachacutec se concluye que:

La producción escrita es más productiva cuando se trabaja en tres momentos básicos: uno de reflexión y planificación, en el que se selecciona el tema, se elaboran esquemas y borradores; otro de redacción, en el que se da forma a lo que se piensa y se desarrollan las ideas; por último, uno de revisión, momento en el que se revisan los borradores, se afina el texto y en la redacción final se cuida el formato y los aspectos formales que debe tener la presentación del texto. (Chinga 2012, p.14)

En esta misma línea y respecto a la producción textual, Díaz (2005) de la Universidad Los Libertadores de Venezuela, plantea que:

Hay una relación estrecha entre lectura y escritura: previo a la redacción se requiere la comprensión del contenido de las referencias que han de fundamentar la producción. Pero no se trata de creer que un proceso es más significativo que otro, sino que ambos se conjugan para dar lugar a un acto de creación, de significados. Es

precisamente, esa vinculación la que, entre otras razones, orientó la presentación de un material instruccional que abordara las dos actividades lingüísticas asumidas como una unidad indisoluble. La enseñanza de la escritura, por tanto, implica la enseñanza de la lectura. (Díaz, 2005, *Educere*, 9(30), 301-309)

Se puede decir entonces que, en la actualidad, la escuela presenta diversas falencias, entre las que se destaca la necesidad de formar discentes con pensamiento crítico que les permita desarrollar óptimas capacidades discursivas, presentándose el texto expositivo como una excelente alternativa para suplir dicha necesidad. Lastimosamente su comprensión representa una problemática para los estudiantes de educación primaria, debido por un lado a la escasa formación en el uso de estrategias y por otro a la poca puesta en práctica del mismo. Las dificultades atribuidas a esta tipología textual pueden ser superadas con el apoyo constante del docente y con las herramientas metodológicas adecuadas, como se demuestra en el trabajo de investigación titulado

“El texto expositivo y su escritura”, investigación realizada por Álvarez Angulo, T & Ramírez Bravo, R (2010), el cual, presenta las regularidades lingüístico-textuales de los textos expositivos escritos en castellano, con relación a los niveles: paratexto, texto, párrafo, frase, oración y léxico, proponiendo una secuencia didáctica que facilita los procesos de enseñanza y aprendizaje de dicho género, además de convertirse en una alternativa que se presta a la creatividad e iniciativa del profesor, para mejorarla o modificarla de acuerdo con las necesidades e intereses de los estudiantes, permitiendo la valoración de los objetivos que se han planteado con ellos y los estilos de aprendizaje de los mismos, así potencia la valoración del taller y del trabajo cooperativo.

En la investigación de Vega López & Báñales Faz (2013), se realizó un estudio cuasi-experimental, con un grupo experimental –enseñanza explícita– y uno control –enseñanza tradicional– en el que participaron 54 estudiantes de quinto grado de primaria. Los autores señalan en sus resultados que los alumnos del grupo experimental obtuvieron un mejor rendimiento en la prueba de comprensión y en las medidas de transferencia de las estrategias a una nueva situación de lectura. Es importante entonces, de acuerdo con lo que concluyen los autores, analizar la efectividad del aprendizaje de tres estrategias de lectura (patrones de organización, organizadores gráficos y resumen) para mejorar la comprensión de textos expositivos.

“Leer y escribir textos expositivos en primer grado”, es otro estudio en el cual Sánchez, Romanutti, & Borzone (2007), presentan la sistematización de una experiencia didáctica en la que un grupo de niños de la provincia de Córdoba, Argentina, participan de manera activa en la lectura y escritura de textos expositivos a partir de tres momentos: lectura compartida, investigación y puesta en común y escritura del texto. Esta experiencia puso de manifiesto que es posible promover no sólo la comprensión de textos expositivos en el aula, sino también su producción desde los primeros grados. De hecho, los textos producidos evidencian dominio de los recursos de cohesión y de los aspectos normativos relacionados con la puntuación. Así mismo concluyen que, a partir de la experiencia, los niños reconocen los rasgos del texto expositivo, tales como el registro formal, el vocabulario específico y la intención comunicativa.

De acuerdo con los planteamientos anteriores y a raíz de lo propuesto en el macro proyecto de la línea de didáctica del lenguaje de la maestría en educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, se han venido desarrollando desde los últimos años, propuestas pedagógicas, tendientes a mejorar las competencias comunicativas, con el objetivo de mejorar el desempeño

en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes de la región. Basados en el sustento teórico que brindan no sólo las actuales tendencias de enseñanza del lenguaje, sino las investigaciones previas y los intereses académicos. La presente investigación, inscrita en dicha línea, pretende dar respuesta a las siguientes preguntas:

¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la producción de textos expositivos, de estudiantes del grado 3°, de la Institución Educativa Pedro Uribe Mejía, del municipio de Santa Rosa de Cabal, Risaralda? Y ¿Qué reflexiones se generan con respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje, a partir de la implementación de una secuencia didáctica?

Para dar respuesta la presente investigación se plantea como Objetivo general: ***Determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la producción de textos expositivos descriptivos, en estudiantes de grado 3° de una institución educativa oficial del municipio de Santa Rosa de Cabal, Risaralda*** y como objetivos específicos los siguientes:

- ✓ Identificar la producción de los textos expositivos descriptivos de los estudiantes de grado 3°, antes de la implementación de la secuencia didáctica.
- ✓ Diseñar una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, para la producción de textos expositivos con FOS descriptiva.
- ✓ Implementar la secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, para la producción de textos expositivos descriptivos y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje.
- ✓ Identificar la producción de textos expositivos-descriptivos, después de la implementación de la secuencia didáctica.

- ✓ Contrastar los resultados de la evaluación inicial y final, identificando las transformaciones en la producción de textos expositivos descriptivos, de los estudiantes de grado 3°.

Para cerrar este apartado, se presenta la estructura que conforma el presente informe. en el primer capítulo se encuentra la presentación del proyecto de investigación, el cual incluye la introducción, el planteamiento del problema, la justificación y los objetivos; en el segundo capítulo se expone el marco teórico a partir de los ejes conceptuales que lo fundamentan, tomando aportes de autores como Vygotsky, a la hora de abordar el lenguaje como elemento importante en los procesos de socialización de los seres humanos, Jolibert en relación con la producción textual, Van Dijk, y Teodoro Álvarez en cuanto al texto expositivo-descriptivo; Camps para el diseño e implementación de secuencias didácticas, Perrenoud y Schön, para el análisis de las prácticas reflexivas Aportando de esta manera una conjugación teórica coherente que da vida a todo el proceso investigativo.

En el tercero, se hace referencia al marco metodológico, para lo cual se optó por un tipo de investigación cuantitativo, con un diseño cuasi-experimental, se formulan las hipótesis, se especifican las variables: independiente (secuencia didáctica), dependiente (producción textual), se caracteriza la población, conformada por estudiantes del aula multigradual, grados tercero, cuarto y quinto, de una institución educativa oficial del municipio de Santa Rosa de Cabal, con una muestra de 8 estudiantes (4 niñas y 4 niños) del grado tercero, las técnicas de recolección de información y el procedimiento del proyecto; en el cuarto capítulo se hace el análisis e interpretación de los resultados desde lo cuantitativo y cualitativo (reflexión de la práctica pedagógica), y finalmente en el quinto y sexto capítulo se presentan respectivamente, las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

2. Marco teórico

Para determinar la incidencia de una secuencia didáctica en la producción de textos expositivos, resulta fundamental exponer diversos conceptos que sustentan la investigación, tales como: lenguaje, lenguaje escrito, modelos de producción textual, enfoque comunicativo, texto expositivo, secuencia didáctica y práctica reflexiva.

2.1 Naturaleza social del Lenguaje

Desde la perspectiva socio histórica, se considera el lenguaje como el instrumento más poderoso para el desarrollo del pensamiento, en la medida en que le permite al ser humano no solo desarrollar su individualidad, sino organizar el mundo e interactuar con él. Según Vygotsky (1995) el lenguaje pone de manifiesto el pensamiento humano y adicionalmente permite crear conocimiento y transformarlo a partir de la experiencia o interacción del sujeto con su realidad y su contexto a partir de representaciones conceptuales o signos de uso colectivo e individual que componen de igual manera, su cognición. Así mismo, continuando con el postulado vygotskyano:

La doble perspectiva del lenguaje como mediador sobre el campo social y constituyente del pensamiento, lo emparenta con actividades propias a la naturaleza humana tales como: decir, crear o expresar aquello que se motiva en su interior, al igual que asimilar aquello que surge en el exterior a partir de la percepción, la atención, el aprendizaje o el cumplimiento; lo que explica la importancia de esta capacidad tanto en la esfera personal o subjetiva del hombre como en el ámbito social. (pág 78)

El lenguaje constituye entonces una facultad inherente al ser humano, íntimamente vinculada al pensamiento. Vygotsky (1934) considera que facilita la interacción del ser humano con todo lo que le rodea, a través de la utilización de signos, representación de íconos y construcciones

conceptuales; mediante las relaciones que se tejen entre las personas, permite que se den actos para hacer saber a otros los pensamientos propios. “El desarrollo humano se produce mediante procesos de intercambio y transmisión del conocimiento en un medio comunicativo y social (cultura)”. El autor sostiene que las funciones mentales se interpretan como normas sociales interiorizadas, de ahí que la relación existente entre el lenguaje y el pensamiento sea determinante para la formación de ciudadanos que logren entrar a hacer parte de la sociedad, se acoplen a ella y establezcan interacción con los demás sujetos, pues es a través de tales lazos que se aprende.

En este contexto, el lenguaje emerge como un eje central y prioritario en la escuela, ya que no sólo es la ventana que permite la construcción de conceptos y conocimiento, sino que, permite justamente que se generen producciones a partir de ellos mismos. Como bien plantea Vygotsky (1934), el lenguaje es una de las principales capacidades del hombre y por ende ocupa un lugar especial en los procesos de enseñanza y aprendizaje e influye decisivamente en el desarrollo de la mente.

Por lo regular, se acoge una división del lenguaje que instala de un lado su condición verbal, representada por la lengua o código lingüístico y del otro lado su condición no verbal, en la cual se ubican todos aquellos sistemas de orden eventual en la vida de los sujetos como la pintura, la música, la matemática, las danzas, entre muchos otros, (MEN 2006). De igual forma, el código lingüístico o verbal dispone de una división entre lo oral y lo escrito entendidos como modos de realización de la lengua. Así, todas aquellas actividades discursivas apoyadas en la voz y el fonema articulado que exigen la presencia del receptor y, en ciertos casos, la inmediatez de su respuesta, constituyen muestras del registro oral.

Lo anterior responde en parte al por qué una persona le toma más tiempo aprender a escribir que a hablar, razón por la cual se suele presentar la escritura como una actividad de mayor complejidad que la interlocución oral. Como tal, el estudio del registro escrito del lenguaje verbal permite determinar pautas a seguir en el estudio de la adquisición, prácticas de enseñanza y aprendizaje y realización del código lingüístico en situaciones de uso real, (Iborra, 2003). Perspectiva que predomina en la actualidad ya que es relevante ser competente lingüísticamente para desempeñarse en la vida, entendiendo que el abordaje de los procesos de desarrollo de competencias lectoras hace que se ubique en el centro la situación comunicativa en la que intervienen los sujetos del discurso.

De este modo, es importante reflexionar acerca de la importancia del lenguaje en la construcción social del ser humano, así mismo, en la trascendencia que éste tiene en la interacción con su entorno y en la búsqueda, exploración, y adquisición de herramientas que le permitan mejorar en las formas de entender y hacerse entender, es decir, hacer del lenguaje un medio de subsistencia verdaderamente funcional. “Gracias a la escritura podemos objetivar lo que pensamos, fijar esos pensamientos y deseos fuera de nosotros mismos e independizarlos mediante imágenes, símbolos, letras y signos, que los transforman en memoria perpetua” (Riesco, 2002).

2.2 Lenguaje escrito

La escritura como práctica social y cultural, es la base fundamental y la esencia que necesita todo individuo para desarrollar habilidades y destrezas que le orienten a re-significar su propio proceso de formación, generando transformación individual y colectiva que le permitirá integrarse de forma activa a una sociedad. Es importante reconocer, que en la actualidad el lenguaje se manifiesta de múltiples maneras y la competencia escritural cada vez cobra más

importancia dentro de la sociedad, resultando necesario su aprendizaje y aplicabilidad en los procesos de adquisición de conocimiento.

Así, como lo manifiesta Olson, (1998), de manera indudable “una de las principales características de las sociedades modernas es la ubicuidad de la escritura, casi ningún acontecimiento significativo, desde la declaración de una guerra hasta un simple saludo de cumpleaños, se produce sin una adecuada documentación escrita” (pág. 21). De esta manera, se señala que no es el lenguaje escrito un simple ejercicio académico para la superación de logros o el simple almacenamiento de información, sino más bien, una necesidad general para la comunicación de la humanidad, que tiene un valor social tan importante como el de la oralidad.

Por consiguiente, el lenguaje escrito cumple un papel importante en el desarrollo intelectual, ya que produce influencias reflexivas acerca de la forma como se percibe, produce y analiza el lenguaje. La organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura, ONG (1987) expone que “sin la escritura el pensamiento escolarizado no pensaría ni podría pensar...más que cualquier otra invención particular, la escritura ha transformado la conciencia humana” (pág. 81).

Como lo señalan Teberosky y Tolchinsky (1995) el lenguaje escrito está socialmente determinado por sus condiciones de uso, lo que hace que se trate de una actividad social; en este sentido, la experiencia escolar entendida en un plano eminentemente social está influida por el lenguaje escrito, por cuanto es un mediador fundamental para la construcción de conocimiento. Para Ferreiro (1988), el significado de cultura escrita está íntimamente relacionado con la función que debe cumplir la escuela, ya que la autora afirma que es precisamente allí, donde se forman ciudadanos capaces de adentrarse en la cultura de lo escrito. De ahí que enseñar a escribir

es una labor enfocada no solamente que el estudiante aprenda a escribir sino a que ponga en práctica lo aprendido y participe así en la transformación de la sociedad a la cual pertenece.

En este sentido, Lerner (2001) plantea la necesidad de emprender desde el aula de clase el abordaje de múltiples tipos de textos, pero para ello hay que brindar a los educandos más y mejores estrategias que les permitan convertirse en lectores y escritores cada vez más competentes. Podría definirse entonces el proceso de escritura como una forma de reubicar ideas de acuerdo con nuevos contextos y lectores, propendiendo por una comprensión en el sujeto que abarque la condición de tipología, género, contenido e información que se mantienen al interior del mismo, es a partir de la puesta en escena de las competencias de interacción comunicativa, como toma fuerza y relevancia lo esbozado hasta este momento frente al enfoque comunicativo.

2.3 Producción Textual

Todos los seres humanos sentimos en algún momento de nuestra vida la necesidad de expresar sentimientos, vivencias y experiencias y para ello escogemos diferentes medios; sin embargo, la palabra escrita es la menos visualizada para dicho objetivo, puede ser, porque desde la escuela se ha enseñado la escritura como un proceso de aprendizaje de grafías, reglas, signos ortográficos y caligrafía, tal como lo afirma Vygotsky (1979):

Se les ha enseñado a los niños a trazar letras y formar palabras, pero no se les ha enseñado el lenguaje escrito... se ha hecho tanto hincapié en la mecánica de la escritura que se ha olvidado el lenguaje como tal (pág. 30)

Dejando de lado el verdadero sentido de la competencia escritural, el cual radica en una alta dosis de creatividad, estrategias cognitivas, organización, coherencia, fluidez y argumentación, elementos que permiten construir y elaborar mensajes entendibles para un posible lector.

En este mismo sentido Jolibert, citada por Choisy y Mirely (1998), define la palabra escribir como “la producción de mensajes reales, con intencionalidad y destinatarios reales” (pág. 30), atribuyéndole de esta manera un verdadero sentido al lenguaje escrito, enfocado en el desarrollo de un pensamiento crítico y en la formación integral de los educandos.

Así, desarrollar la expresión oral y escrita como proceso de interacción vinculado a la construcción del pensamiento, exige tener en cuenta categorías enunciativas, lingüísticas, contextuales, entre otras. Como lo plantea Jolibert (1998) “cada categoría se manifiesta a través de marcas y reglas que hacen posible que los lectores sean más competentes en la tarea de aproximación y comprensión de los textos escritos”; para diferenciarlas propone “siete niveles de conceptos lingüísticos” (pág.227). Los siete niveles no funcionan linealmente uno tras otro, se encajan e interactúan, siendo cada nivel iluminado por aquel que lo precede y así sucesivamente. Se dice que ellos están en interacción y que pueden determinar distintas “capas de lectura” u otras tantas “reescrituras”. De hecho, la actividad de lectura y de producción de textos es un ir y venir permanente en estos siete niveles, los cuales son: contexto, situación de comunicación, tipos de textos, superestructura, lingüística textual, lingüística de la frase, palabras y microestructura que lo conforman. Dentro de los principales aspectos que recoge la propuesta de Jolibert, se encuentran los siguientes:

Los conceptos que funcionan a nivel de las estructuras del texto en su conjunto, lo cual se relaciona con el tipo de escrito al que pertenece el texto, bien sea en la categoría de escritos que funcionan actualmente en nuestra sociedad, por ejemplo: carta, afiche, ficha técnica, receta, regla de juego, manual de uso, ficha de fabricación, artículo periodístico, reseña, informe, entre otros; o en la categoría de texto dominante funcional, por ejemplo: cuento, leyenda, álbum de ilustraciones, poema, novela, entre otros, que se enunciarán a continuación.

La superestructura del texto se manifiesta bajo la fórmula de la: organización espacial de los bloques de texto de la diagramación (la silueta, el texto).

La dinámica interna, es decir la lógica de la articulación de esas diferentes partes: lógica cronológica de una reseña, lógica pragmática de una receta, lógica narrativa de un relato, lógica de una publicidad, entre otros.

La coherencia del discurso y la cohesión del texto o lingüística textual manifestada a lo largo de todo el contenido, incluyen las opciones de enunciación que ha realizado el autor, es decir la elección de las personas, (texto en primera o en tercera persona), de las referencias de tiempo, de las referencias de lugar, de la modelización mediante la expresión – o no – de su subjetividad a través de adjetivos o de adverbios afectivos, entre otros.

Las anáforas o sustitutos (pronombres o grupos nominales que remplazan personas y objetos mencionados a lo largo de todo un texto), permiten en cualquier momento situar e identificar de que o de quien se trata; los conectores más frecuentes (adverbios y conjunciones) que articulan los párrafos de un mismo texto y facilitan la comprensión de su progresión (cronológica, argumentativa, de causa a efecto entre otras); su puntuación (la puntuación a escala del texto distinta de la puntuación de las frases y que resulta más fácil de construir en un principio).

Los conceptos que funcionan a nivel de las estructuras de las frases, con lo cual se hace referencia a la lingüística de la frase (lingüística oracional), sus aspectos sintácticos, las principales marcas de relaciones, orden de las palabras y grupos de palabras, concordancias (singular, plural, femenino, masculino), desinencias verbales (las relaciones de personas y de tiempos), sus aspectos lexicales, las palabras en contexto, sus aspectos ortográficos, las marcas gramaticales que muestran las principales relaciones entre las palabras de la frase, el sentido

dado por una puntuación pertinente de la frase, los conceptos que funcionan a nivel de las estructuras de la palabra y su sentido, frases para expresar lo que se quiere, denotaciones y connotaciones, familias de palabras.

Las palabras: sus microestructuras morfológicas: Tiene que ver con el principio alfabético y las relaciones fonemas-grafemas, sílabas y sus relaciones grafo-fonológicas, los diagramas más frecuentes (br, cr, o bien er, ar, etc), los prefijos y los afijos, los artículos y preposiciones, las microestructuras sintácticas (singular/plural; masculino/femenino; personas y tiempos), las microestructuras semánticas o las combinaciones de prefijos y sufijos, raíces y afijos, desinencia de los verbos.

Los conceptos que funcionan a nivel del contexto general del texto: Están relacionados con la noción misma del contexto (el contexto en un texto, no el de una palabra), que se tiene que construir, concierne a la vez, al contexto situacional o contexto cercano, que se relaciona más específicamente con los parámetros de la situación de comunicación escrita indicada, lo que es más fácilmente perceptible por parte de los niños. Los conceptos a construir en este caso son: **emisor**, quien es el encargado de presentar la información a partir de un saber previo; **objeto del lenguaje**, que está relacionado con la interacción que establece el estudiante con el mundo que le rodea, otorgándole significación a los objetos; **destinatario**, que se refiere al lector real del texto o sujeto que será informado sobre un tema que desconoce, y **finalidad**, que es la intención con la cual se escribe y el desafío es formar comunidades de lectores y escritores. Preguntas a formularse: para el lector ¿Dónde?, ¿Cuándo?, ¿Cómo? y para el productor ¿Cómo me representó mi texto?, ¿Qué elección de material (soporte, herramienta de escritura) debo hacer para que el texto se adapte lo mejor posible a mi intención?

De otro lado, Camps (2003), centrada en el trabajo por proyectos, plantea que se tienen en cuenta unos objetivos de aprendizaje, estableciendo como el principal, la producción de un texto que forme parte de una situación discursiva. A criterio de A. Petitjean (1985) esta estrategia permite a los aprendices descubrir la funcionalidad de los escritos en situaciones de comunicación. Así, la relación directa con las situaciones de aprendizaje los hace conscientes de la escritura como proceso que exige la utilización de las estructuras lingüísticas y de un metalenguaje.

Antes de realizar una producción escrita, es necesario, tener en cuenta: 1) Preparación: En la cual se determinan las características del proyecto que se llevarán a cabo. (¿Qué hay que hacer? ¿Qué se va a escribir? ¿Con qué intención? ¿Quiénes serán los destinatarios?) 2) Realización: primero las de producción de texto (saber hacer) y segundo orientadas a aprender las características formales del texto y sus condiciones de uso. 3) Evaluación: en los procesos que siguen, en los cambios que el texto va experimentando. ¿Qué hicimos? ¿Qué aprendimos? (Álvarez 2001).

Una de las necesidades fundamentales de la escuela hoy es la formación de seres con pensamiento crítico y el texto expositivo se convierte en una buena opción para llevar al estudiante a desarrollar estructuras mentales, como lo expone Álvarez (2010), el texto expositivo tiene como objetivo mostrar en detalle la naturaleza del asunto, problema u objeto de análisis, para lo cual se ajusta a parámetros estructurales –subtipos- discursivos fundamentales, tales como: definición-descripción, clasificación-tipología, comparación-contraste, pregunta-respuesta, problema-solución, causa-consecuencias, e ilustraciones o representaciones gráficas de un fenómeno particular.

Es así, como el acto de escribir se convierte, en una actividad inteligente y de mayor complejidad y aprendizaje que la interlocución oral, ya que involucra diversos tipos de textos y la puesta en acción sobre conocimientos que se relacionan con el proceso, para hacer de la producción escrita un trabajo consciente, intencional y organizado.

De este modo, se puede afirmar que la vida de un ser humano es una constante de lectura y a su vez de producción de textos con diferentes características, que son emitidos por la demanda o necesidad que se tiene de decir siempre algo, en cualquiera que sea nuestro ámbito de comunicación. De hecho, se puede decir que nos movemos continuamente entre textos, tanto en situación académica, como en la vida social, y tanto entre textos literarios (en menor cantidad), como entre aquellos no literarios, también llamados expositivos o funcionales. (Álvarez 2002).

2.4 Modelos de Producción textual

Camps (2003) plantea, que las consecuencias que trae consigo el proceso de enseñanza, reposan en la necesidad de intervención del maestro durante el proceso de escritura, es aquí donde los docentes están llamados a reemplazar las prácticas tradicionales de enseñanza, por aquellas encaminadas a alcanzar aprendizajes significativos en los estudiantes, lo cual se logrará, siempre y cuando se trabaje con estrategias didácticas orientadas a la transformación de la enseñanza de la producción textual, máxime si se tiene en cuenta que la escritura es una actividad compleja en la que intervienen una serie de procesos que llevan al escritor a tomar múltiples decisiones, y que puede ser abordada según distintos modelos.

A continuación, se presentarán algunos puntos claves de los modelos de producción textual que presentan Camargo, Uribe y Caro (2010).

Modelos por producto: Para García (2009), este modelo tiene por objeto “encontrar las relaciones entre diferentes factores de producción utilizados y el producto que se obtiene de ellos”. En el campo del desarrollo de la competencia textual, este modelo parte de una perspectiva lingüística basándose en un proceso de decisiones jerarquizadas dependientes. En este sentido, para S. Mata (1997) los modelos por producto se dividen en Micro estructural: dominio de los aspectos formales del tiempo, reglas gramaticales, ortografía, y Macro-estructural: aprendizaje y utilización de tipologías textuales. Comprende además algunos enfoques de enseñanza, como son el modelo oracional o el enfoque de la enseñanza y el modelo textual, basado en las funciones (Hernández y Quiceno, 2001).

Modelos de redacción en etapas: Camps (1993) propone la composición escrita “como una serie lineal de etapas separadas en el tiempo y caracterizadas por el desenvolvimiento gradual del producto”. Ésta, se divide en pre-escritura o etapa previa a la aparición de las primeras palabras, escritura o redacción, que es el primer acercamiento al texto y re-escritura, cuando se obtiene el producto final del texto.

Modelos por procesos: Permite contar con una estandarización de las actividades necesarias para dar cumplimiento a la misión de forma objetiva, lo cual propicia que la organización se realice de manera continua, garantizando la generación de productos.

Dentro de este grupo se ubican cinco modelos que se mencionan a continuación:

El modelo de J.Hayes y L Flower, (1980), consiste en un proceso cognitivo de escritura y modelo descriptivo. Con este modelo se puede observar el proceso de escritura de un sujeto y saber cuáles son los procedimientos que utiliza. Los procesos mentales dentro de este modelo

son las unidades básicas del análisis. Dichos procesos pueden ocurrir en cualquier momento durante el proceso de escritura.

El Modelo de M. Scardamalia y Bereiter (1992) Plantea la distinción tradicional entre el desarrollo cognitivo como proceso natural o como proceso sustentado en la influencia del medio exterior, (físico- sociocultural).

El Modelo de J. Hayes (1996)

Contempla el entorno de la tarea y lo individual, distinguiendo un componente social que implica la audiencia, el contexto social y los saberes previos del escritor y un componente físico que comprende el texto que el escritor ha producido hasta ese momento, así como un medio de escritura en procesador de palabras o papel y lápiz.

El Modelo de Ch. Candlin y K. Hyland (1999) se ocupa de la escritura como texto, como proceso y como práctica social; se interesa por conocer las relaciones, complicaciones, desarrollos que se hacen evidentes. “Así las maneras de significar y los contextos de producción hacen parte fundamental de cualquier contexto e insisten que es una práctica comunicativa moldeada por factores materiales lingüísticos, cognitivos, sociales, pragmáticos y culturales.”

El modelo plantea tres grandes núcleos:

El entorno de la tarea y la situación comunicativa: esto incluye el problema retórico y el texto en sí. ¿Qué es el problema retórico? Es todo aquello que condiciona la tarea escritural: por qué vamos a escribir determinado texto, a quién estará dirigido (es decir, quiénes lo leerán; esto tiene en cuenta también rol propio, y el rol del receptor del mismo), a través de qué canal se difundirá, cuál es el tiempo de

entrega (es decir, qué tiempo tenemos para redactar el texto), el tema, y el registro (formal o informal). (Aguilera, 2011)

Transcripción - producción de textos: Incluye procesos cognitivos que regulan la tarea de la escritura, como la ortografía, control motor y generación de texto. La memoria de trabajo y la memoria a largo plazo juegan un papel muy importante. Flower y Hayes (1980) proponen que los procesos cognitivos están dirigidos por el esquema de tarea a realizar, es decir, los mecanismos de control o autorregulación que el sujeto desarrolla durante el acto de escribir. A mayor conocimiento meta-cognitivo de los procesos relacionados con la escritura, mejor calidad en los textos escritos, esto se ve reflejado en la productividad y en la coherencia de las composiciones.

La escritura de palabras implica la recuperación de la forma ortográfica y de los grafemas que forman las palabras para finalmente, enviar programas motores que definen la secuencia, dirección, amplitud y movimientos que se deben seguir para escribir los grafemas que conformarán el texto escrito.

Revisión: Este proceso de escritura está guiado por el esquema global de la tarea de revisión, es decir, los mecanismos de control o autorregulación que el sujeto desarrolla durante el acto de revisar el texto escrito, mientras dirige múltiples procesos cognitivos que incluyen la lectura crítica, la resolución de problemas y la producción de textos. Esta etapa de la escritura también está influenciada por los recursos de la memoria a largo plazo y la memoria de trabajo. (Cuetos, 2012)

El proceso de escritura, como lo mencionan Arangoitia, Fernández & Riveros, 2014, requiere tener presente el problema retórico: tema a tratar; destinatario; propósito por el cual se escribe (informativo, didáctico, etc.), el tipo de texto que se escribirá (medio o formato: novela, cuento, poesía, etc.), y el remitente o emisor, entre muchos otros elementos; es por ello que la escritura tiene una meta, que puede ser transmitir una información o narrar un hecho. Por tal razón para que un escritor pueda realizar un buen texto y que sea de calidad, debe conocer y seguir los procesos mencionados anteriormente ya que son de vital importancia para producir textos que permitan un pensamiento crítico en el lector.

Si bien es cierto, el conocimiento de los que hoy son considerados desde la teoría como modelos de producción textual no garantiza un éxito en la que se puede considerar como una de las más complejas formas de expresión, es importante su referencia, ya que pueden otorgar elementos de juicio oportunos y pertinentes a la hora de enfrentar los procesos de producción textual, en cualquiera de los espacios donde se requiera su uso. No se puede negar que apropiarse de las herramientas asociadas con el dominio de la escritura es una de las condiciones necesarias para participar en la reflexión y el debate propios de la cultura académica y de los espacios sociales (Vargas 2007).

2.5 Texto expositivo

Al hablar de esta tipología textual se hace referencia a la presentación de una información de manera objetiva, en la que se divulgan conocimientos sobre determinado tema; por tal razón se utilizan una serie de palabras de carácter técnico o científico, puesto que se trata de una información novedosa desconocida por el lector (Sáenz, 2003).

Así mismo, Emilio Sánchez (1995) se refiere al texto expositivo como aquel que alude a la pluri-dimensionalidad de las palabras, no sólo en la creación, sino además en su comprensión, donde de manera clara se realiza una diferenciación en la capacidad de lectura o escritura de las palabras que componen un texto; la posibilidad de conocer el significado que tienen esas palabras escritas o leídas y por último la posibilidad de descifrar la situación que denotan dichas palabras unidas. De alguna manera el autor guía el estudio de un texto expositivo no desde la simple lectura automática sino más bien, desde la creación de un modelo mental o de una estrategia pedagógica innovadora.

Entre las características más representativas del texto expositivo, encontramos la utilización de un lenguaje formal y como su función es informar se utilizan recursos retóricos, se transmiten datos organizados y jerarquizados, también existe abundancia de conectores y organizadores textuales. Otras características que aparecen regularmente en los textos expositivos son las siguientes (Álvarez, 1996):

Organizadores del texto: Son los guiones, los números o letras para enumerar hechos, argumentos, fenómenos, etc.; el control de márgenes o alinear; las comillas; los subrayados y los cambios en el tipo de letra; los paréntesis. Son también frases como: véase más adelante; como dijimos anteriormente, etc.; y las citas. Frecuente utilización de títulos, subtítulos, epígrafes, mapas, planos, gráficos, esquemas, mapas conceptuales, etc.

Reformulaciones: Consisten en decir lo mismo con palabras más fáciles de entender. Se trata, por tanto, de paráfrasis, para conseguirlo se vale de expresiones como: o sea, es decir, esto es, en otras palabras, dicho de otra manera, etc.

Orden de palabras estable: La exposición de información muestra preferencia por las construcciones lógicas sobre las psicológicas, establecidas sobre el esquema sintáctico de sujeto-verbo-complementos, por ejemplo: “el agua se clasifica según: a) [...]”; “Las aguas duras son aquellas que tienen [...]”, etc.

Tendencia a la precisión léxica: Esta predilección supone el recurso para la significación unívoca con profusión de tecnicismos, cultismos, préstamos y xenismos (extranjerismos) de lenguas que dominan científicamente en la correspondiente área de conocimiento, (Álvarez 2010 p. 78).

Uso de la tercera persona con función referencial: representada en el predominio de las formas verbales impersonales.

Manejo de la objetividad: Es decir escribir los textos de una manera neutra y objetiva, que no dé pie a opiniones personales.

Por otro lado, Muñoz (2012) afirma que la finalidad del texto expositivo no es defender una tesis, sino exponer información de manera más explícita y apoyada en argumentos, de manera que transmitan nuevos conocimientos y además los expliquen.

El texto expositivo, de acuerdo con Van Dijk y Kitsch (1983), se estructura según tres niveles textuales, estos son:

El nivel micro-estructural: Se relaciona con la organización secuencial de las oraciones en el texto. Para entender este nivel se utilizan diversos recursos como *las marcas textuales*, que pueden ser signos de puntuación o expresiones, *las relaciones lexicales*, que pueden ser

sinónimos o palabras que guardan alguna relación, y las *generalizaciones*, utilización de metáforas y sustantivos.

El nivel macro-estructural: Tiene que ver con la representación global del contenido del texto, el cual se garantiza reconociendo las ideas principales y la diferenciación de ideas secundarias.

El nivel super-estructural: Se refiere a una serie de esquemas abstractos que permiten identificar la estructura del texto a partir de marcas discursivas. De acuerdo con Álvarez (2011) el texto expositivo tiene una organización interna, que gira alrededor de tres ejes de desarrollo temático:

Introducción: Presenta el tema sobre el cual se desarrolla el texto. Trata de contestar a las preguntas ¿Qué? ¿Por qué? ¿Cómo?

Desarrollo: Presenta la explicación del tema y los subtemas.

Conclusión: Cierra la exposición resaltando los principales aspectos desarrollados.

De acuerdo con la clasificación realizada por Meyer y Freddle (citados por Sanz, 2003), los textos expositivos se determinan por el propósito comunicativo del texto y se pueden clasificar en:

Expositivos- descriptivos: contiene información sobre un tema y pretenden que a través de una gran cantidad de elementos el lector se haga la imagen exacta de la realidad; expositivo-causal: presenta una serie de conceptos estructurados, según una relación de causa y efecto;

expositivo de resolución de problemas: en este tipo de texto se plantea un problema y unas posibles soluciones.

El texto expositivo de carácter descriptivo se reconoce por el uso de datos e informaciones que describen o caracterizan un hecho, teoría, objeto o personaje. Es un tipo de descripción técnica y objetiva. También puede utilizar la estructura enumerativa y la estructura de comparación y contraste. (Álvarez, 2010)

En el texto expositivo-descriptivo, su tendencia semántica está dada por la universalidad del concepto, lo que supone la diferenciación expresa frente a otras categorías.

La descripción en la escritura expositiva está relacionada con conceptos tales como: estructura, morfología, procedimiento, proceso, mecanismo, sistema, comparación, funciones, fases, ciclos, etc. Proporciona conocimientos de un objeto o de un fenómeno por los accidentes que le son propios y que lo determinan con relación a otros. (Álvarez & Ramírez 2010).

Vale la pena aclarar que esta tipología es la abordada en el presente estudio.

Expositivo-comparativo: expone una serie de semejanzas o diferencias entre ideas, situaciones o seres.

De este modo, se hace evidente la necesidad de conocer de manera amplia, toda la gama de posibilidades que se tienen a la hora de exponer las ideas frente a un determinado interlocutor, así como las especificidades con las que caracteriza cada una de ellas. Resulta importante pensar entonces, que su conocimiento, al igual que su manejo se debe convertir parte de la cotidianidad

en las aulas de clase, con proyección a convertirse en herramientas de uso habitual en el ámbito social. El desafío entonces, aparece a la hora de presentar estos elementos desde lo conceptual, hasta lo práctico, sin caer en una transmisión lineal de conceptos. Es allí donde aparece la secuencia didáctica como una innovadora posibilidad para generar verdaderos espacios de aprendizaje significativo.

2.6 Enfoque Comunicativo

En este enfoque, el desarrollo de la competencia comunicativa ocupa un lugar relevante dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua y para llegar a él, es preciso desarrollar, según Hymes, (1966)

Un conjunto de procesos y conocimientos de diversos tipos (lingüísticos, discursivos, sociolingüísticos, socioculturales y estratégicos) que el hablante oyente-escritor-lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y el contexto de comunicación y al grado de formalización requerido (pág. 15).

Es así, como a este autor se le atribuye el concepto de «competencia comunicativa», en la enseñanza del lenguaje. En su postulado, incluye las reglas de uso de una lengua en su medio ambiente, es decir, en los diversos contextos socio-situacionales en que se realiza la comunicación verbal de una comunidad. Dentro de lo más sobresaliente, se encuentra el hecho de involucrar el significado referencial y social del lenguaje, sin limitarse únicamente a la gramaticalidad de las oraciones, sino enfocando la mirada a si éstas son adecuadas o no en el contexto. Es decir, que esta competencia está relacionada, en primer lugar, con todo lo que un hablante necesita para comunicarse adecuadamente con otros y en segundo lugar con la forma

como obtiene nuevos conocimientos y habilidades que le permiten interactuar con otros hablantes que comparten su misma lengua, en un contexto o situación comunicativa dada.

Hymes (1966) plantea que:

La competencia comunicativa involucra no solamente saber el código de la lengua, sino también el tema, objeto de comunicación, las personas, el modo y el tiempo. Es decir, que tiene que ver con el conocimiento social y cultural que permite a los hablantes interpretar las formas lingüísticas.

Por tal razón, afirmó que para hablar una lengua correctamente, no sólo se necesita aprender su vocabulario y gramática, sino también el contexto en que se utilizan las palabras, esto lo llevó a comprobar que hay una fuerte conexión entre el lenguaje y las formas de pensar. Por consiguiente, Hymes (1972) desarrolló un modelo importante que comprende dieciséis componentes, los cuales se pueden aplicar a muchos tipos de discurso: forma del mensaje; contenido del mensaje; ambiente; escena; hablante/emisor; remitente; oyente/receptor/audiencia; destinatario; propósito (resultado); propósito (objetivos); código; canales; formas de habla; normas de interacción; normas de interpretación, y géneros, los cuales permiten mejorar las capacidades discursivas del individuo y, por ende, su nivel comunicación asertiva.

Para Luzón, y Soria (1995) el enfoque comunicativo es flexible y su esencia se encuentra en el enriquecimiento de los objetivos de aprendizaje, a través de los cuales “no se trata únicamente de que los estudiantes adquieran un determinado sistema lingüístico, sino de que sean capaces de utilizarlo para comunicarse de forma adecuada y efectiva.”

En este enfoque se da prioridad al uso del lenguaje sobre el conocimiento lingüístico. La gramática se pone al servicio de la comunicación, donde el estudiante ha de desarrollar destrezas interpretativas (leer y escuchar) y expresivas (hablar y escribir), habilidades comunicativas que se convierten en su eje central. De acuerdo con lo expuesto Cassany (2005), citado por Fernández y Sanz (1998), en este enfoque se sustentan unos objetivos primordiales como son: desarrollar la competencia comunicativa, integrar el componente cultural en los procesos comunicativos, atender a los diferentes estilos de aprendizaje y las experiencias previas con otras lenguas. En este sentido Cassany, (2005) (pág. 91), plantea algunos elementos críticos respecto a las prácticas que no concuerdan con los postulados del enfoque comunicativo:

...anteriormente la lengua se había considerado básicamente como materia de conocimiento, como un conjunto cerrado de contenidos que había que analizar, memorizar y aprender; la fonética y la ortografía, la morfosintaxis y el léxico. La palabra clave que aglutinaba todos esos conocimientos era gramática. La finalidad de las clases de lengua se centraba en aprender la estructura de la misma. Saber lengua se reflejaba en múltiples conocimientos que se demostraban realizando determinadas actividades gramaticales, como el análisis sintáctico, la transcripción fonética, los dictados, las conjugaciones verbales, etcétera.

En contraposición a lo anterior, en el enfoque comunicativo se le asigna un papel al estudiante y otro al docente; en el caso del estudiante es activo y responsable de su aprendizaje, para el docente es facilitador del aprendizaje, negociador con los estudiantes, analista de necesidades de los mismos, creador de situaciones de comunicación reales, en ambientes reales, organizador de actividades, asesor, observador del desarrollo de las tareas y elaborador de materiales que faciliten el aprendizaje. En este enfoque también la evaluación tiene un papel fundamental, porque ésta forma parte del proceso de aprendizaje, no se limita a evaluar sólo un producto, sino

el proceso mismo, se atiende tanto a la forma como a la adecuación y a la fluidez de la participación (Estaire 1999).

Continuando con la idea anterior, para Hymes (1972), en el enfoque comunicativo, la competencia comunicativa ha evolucionado hasta reconocer conocimientos teóricos, modelos de producción textual y elementos importantes que influyen en el éxito de un proceso de enseñanza y aprendizaje. En este enfoque se promulga un tipo de enseñanza centrada en el estudiante, en sus necesidades tanto comunicativas como de aprendizaje; “esto supone una pérdida de protagonismo por parte del profesor y de los programas, en favor de una mayor autonomía de los estudiantes y por lo tanto de una mejor responsabilidad en la toma de decisiones” sobre su propio proceso de aprendizaje.

Finalmente, es necesario hacer énfasis en que no se trata de desconocer la importancia ni papel que juegan los elementos gramaticales y lingüísticos en el ámbito escolar. Se trata de percibirlos como herramientas que permiten el acceso y desarrollo de ciertas competencias de orden lingüístico y estructural, sin convertirlas en el fin de la formación en lenguaje. En consecuencia, el enfoque comunicativo, ofrece otra perspectiva, plantea la ubicación desarrollo del lenguaje en contextos concretos a nivel histórico y social, lo cual posibilita una verdadera construcción de sentido y de significado de los textos tanto en su comprensión, como al momento de producirlos.

2.7 Secuencia didáctica

Desde los lineamientos curriculares de lengua castellana, MEN (1998) se contempla el lenguaje desde un enfoque de la significación, entendido éste, como un concepto dinámico basado en la construcción y negociación de significados entre los interlocutores, aplicado tanto

en la comunicación oral o escrita que se despliega en un contexto áulico y en una situación particular.

El anterior contexto brinda al docente un elemento de reflexión y fundamentación teórica para su labor, toda vez que permite que el docente asuma posturas y tome decisiones diversas que finalmente darán una forma especial a la práctica de aula, (Abril & Roa 2010) y que se cristalizará en una forma particular, que como dice (Litwin, 2000) “ despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” (Pág 3) constituyéndose la secuencia didáctica como una de esas formas para indagar, reflexionar y mejorar la práctica docente.

Zabala Vidiella (2008) pág.16 expone que una secuencia didáctica “es un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado”. Desde el campo de la didáctica de la lengua, (Camps 1995) propone la noción de secuencia didáctica como “una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar el aprendizaje.” (pág.4) y que cuenta con un objetivo que se desarrolla en un período determinado de tiempo y la producción y comprensión de actos comunicativos que forman parte de una situación discursiva que le dará sentido. Así, una secuencia didáctica para la enseñanza del lenguaje es un diseño de situaciones didácticas para el ingreso a la cultura escrita y a las prácticas sociales y culturales del lenguaje.

La secuencia aborda algunos procesos de lenguaje, generalmente ligados a un género y a una situación discursiva específica. Una secuencia también puede diseñar para construir el lenguaje y los textos. Las secuencias didácticas son unidades de trabajo que se ocupan de procesos y saberes muy puntuales, por ejemplo, una secuencia didáctica para aprender a argumentar

oralmente, una secuencia para aprender a escribir artículos de opinión, una secuencia didáctica para aprender la escritura, etc.

Según Camps (1995 pág. 3) citada por Garzón (2015) la secuencia didáctica presenta las siguientes características:

Se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la comprensión o producción de un texto y que se desarrolla durante un determinado período de tiempo. La producción o comprensión del texto, base del proyecto, forma parte de una situación discursiva que le dará sentido, partiendo de la base que texto y contexto son inseparables. Se plantean unos objetivos de enseñanza y aprendizaje delimitados que deben ser explicitados a los estudiantes, los que se convertirán en los criterios de evaluación. La lectura y el análisis de textos compartidos juegan distintas funciones, una de las cuales es ofrecer «modelos» textuales que sirvan de punto de referencia. Para Camps (1995) el esquema general de desarrollo de la secuencia tiene tres fases: preparación, producción y evaluación.

Fase de planeación: planear o formular la secuencia didáctica, explicitando los nuevos conocimientos que se han de adquirir, formulados como criterios que guíen la producción o comprensión textual. En esta fase se tienen los siguientes elementos: Identificación de la secuencia didáctica, tarea integradora, intenciones pedagógicas u objetivos didácticos, contenidos por enseñar y selección y análisis de los dispositivos didácticos.

Fase de ejecución: es el proceso de intervención pedagógica para el cumplimiento de los objetivos propuestos y el desarrollo de los contenidos. Incluye el diseño de actividades en varias sesiones a partir del tema integrador y que se desarrollan de manera secuencial y no en actividades aisladas. A criterio de Garzón (2015, pág. 10-11) en dicha fase se realiza la

presentación y negociación de la secuencia, la valoración de las condiciones iniciales de los estudiantes, así como las acciones de intervención pedagógica tendientes al establecimiento de la situación comunicativa, a aprender las características del género textual y a lograr la comprensión y/o producción textual.

Fase de evaluación: dicho proceso se realizará en forma constante, desde el inicio hasta la finalización y debe basarse en la adquisición de los objetivos planteados. Para la misma autora en esta fase deben quedar definidos los instrumentos que se piensan emplear (observación, preguntas directas, análisis, deducción, registro escrito, exposición, debate, disertación, entre otros) estos instrumentos están referidos a los criterios específicos de autoevaluación, coevaluación (con compañeros) y hetero-evaluación (del docente) que tiene que servir para conocer el progreso realizado por el grupo, y por los estudiantes de manera individual con relación al proceso seguido y los resultados obtenidos sobre el aprendizaje de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Finalmente, una secuencia didáctica concreta unos propósitos específicos de enseñanza y aprendizaje, planeados por el docente, y vincula unos saberes particulares, en el marco de una situación discursiva que le otorga sentido.

De acuerdo con Camargo y Uribe (citados por García, 2011), las secuencias didácticas deben tener en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, para generar actividades significativas, encaminadas a organizar en el aula, situaciones lúdicas orientadas a potenciar las habilidades y destrezas de los escolares. Ahora bien, este tipo de estrategias permite que los educandos, los docentes y los contenidos se articulen, de tal manera que se produzca un aprendizaje más efectivo.

Las secuencias didácticas promueven situaciones interactivas que hacen que el docente reflexione sobre su quehacer pedagógico y su trabajo diario en el aula de clase, tomando conciencia sobre la necesidad apremiante de reemplazar las prácticas tradicionales de enseñanza.

Así pues, luego de analizar no sólo las características y componentes de la secuencia didáctica como instrumento potente a la hora de generar aprendizajes valiosos en los estudiantes, vale la pena mencionar que, la práctica de aula debe ser evaluada y reflexionada constantemente con el fin de detectar aquellos aspectos que contribuyan al mejoramiento continuo de la misma, pues aun teniendo a mano las mejores herramientas pedagógicas y didácticas, el docente debe darse la oportunidad de crecer en su labor diaria, a través del laboratorio que tiene a su mano como lo es el aula de clase.

2.8 Prácticas pedagógicas reflexivas

Para hablar de práctica reflexiva, es necesario partir del planteamiento de Perrenoud (2008), quien las considera como actividades de carácter formativo, que parten inicialmente de las experiencias de cada docente en su contexto y de la reflexión sobre su propia práctica. No se trata de profundizar únicamente en el saber teórico, sino de tener en cuenta la experiencia personal y profesional para mejorar su práctica diaria. Dicha práctica, pretende que el docente esté en capacidad de auto-evaluar su quehacer pedagógico, con el fin de replantearse, arriesgarse, actualizarse y tomar iniciativas, que generen cambios que favorezcan tanto a educandos como a educadores. Por otro lado, en el presente apartado, se enfatiza en la postura de algunos teóricos que de alguna manera influyeron en el problema planteado en esta investigación, ofreciendo importantes aportes y enciende luces para poder llevar a cabo su realización. En definitiva, se propone una reflexión frente a las prácticas que están relacionadas con el proceso de producción

de textos expositivos en la escuela para que la enseñanza del lenguaje sea un proceso contextualizado y coherente con las exigencias de la sociedad.

Los hechos anteriores, podrían fundamentarse en que es precisamente el docente, uno de los componentes en el entramado estructural de la educación, que mayor protagonismo cobran a la hora de mejorar los índices de la calidad educativa local y global. Así, de manera paralela como sujeto orientador y dinamizador del proceso académico-formativo en la escuela, éste, demanda de una serie de condiciones relacionadas con aspectos sociales, culturales, económicos, pedagógicos y, especialmente, didácticos, que orientan o delimitan las concepciones de lo que en la actualidad debe ser y hacer un docente con el fin de llevar a cabo su labor de manera satisfactoria.

Así pues, es relevante, que cuando se realice un proceso académico, se genere igualmente otro de carácter reflexivo que invite a la comprensión real de las posibilidades emergentes de las acciones que se realizaron. Pero, además de la necesidad de dicha reflexión a nivel académico, como proceso de planteamiento de la presente investigación, se encuentra también y no menos importante la necesidad de que los estudiantes tengan las herramientas necesarias para la realización de dicha práctica reflexiva a la hora de ejecutar sus creaciones, tareas y deberes.

De este modo, a partir de los acuerdos pactados a nivel de la línea de investigación en lenguaje, se definen categorías como la “**Autopercepción**”, entendida como la manera en que se percibe el docente con lo que hace, al igual que miedos, frustraciones, satisfacciones, entre otras. En segundo lugar, las “**Expectativas**” surgen como categoría, vinculada a lo que espera el docente de su planeación y el alcance de los objetivos que este pretende. En tercer lugar, el “**Auto cuestionamiento**”, están relacionadas con las dudas y preguntas que nacen en la práctica,

y la reflexión que realiza el docente sobre sus acciones. De otro lado, las “**Rupturas**”, son concebidas como la manera en que el docente se desliga de características relacionadas con la práctica tradicional y, finalmente, las “**Continuidades y Adaptaciones**”, referidas a las transformaciones que realiza el docente en el curso de clase.

Para Perrenoud (1991) es imprescindible desarrollar dentro del quehacer pedagógico y el oficio de enseñar, la práctica reflexiva, la cual pone a conversar los saberes de la experiencia con los saberes reales. Por su parte Shön (1996) expone la importancia de establecer la diferenciación entre la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción. La primera consiste en formular preguntas sobre lo que pasa o va a pasar, qué se puede implementar, qué es más efectivo, qué lineamientos hay que seguir y qué precauciones hay que tomar, mientras que la segunda por su parte, enfatiza más en los objetivos que se quieren alcanzar, los recursos con los que se dispone, los medios y los posibles resultados, es decir, tomar la propia acción como objeto de reflexión. Reflexionar sólo tiene sentido si se aprende, se compara o se integra la experiencia vivida, entonces, reflexionar no se limita a una evocación, sino que pasa por una crítica, un análisis, un proceso que lleva a desarrollar un pensamiento más crítico.

La práctica reflexiva cobra importancia, en la medida en que se pueda transformar la experiencia diaria en el aula, en un proceso de investigación constante donde el docente, asuma un rol de investigador, que lo lleve a indagar, cuestionar, analizar, experimentar y generar nuevas estrategias de trabajo tendientes a mejorar su tarea en el aula. Shön (1996) sostiene que el docente que se atreve a reflexionar sobre su práctica y desde la acción ya es un docente investigador. Son entonces, las posibilidades de abrir las perspectivas con un sentido analítico las que permitirán llevar a cabo una práctica reflexiva por parte de los profesionales al servicio de la educación, que inviten al cambio de actitud sobre su quehacer pedagógico. Sin embargo, es

pertinente aclarar, que la fundamentación teórica, no es suficiente para solucionar de manera práctica el problema en una investigación, también es necesario demostrar con hechos y argumentos la solución planteada.

Finalmente, se puede decir que la escuela y el docente forman un excelente complemento a la hora de proponer, evaluar e implementar nuevas y mejores estrategias de enseñanza encaminadas a propiciar aprendizajes acordes con la exigencia del mundo actual. Como condición esencial, docente, escuela y alumnos no deben ir como ruedas sueltas; al contrario, deben formar un engranaje a través del cual emerjan las posibilidades de una mejor formación, resultado de la reflexión diaria que sobre la enseñanza y el aprendizaje se realice en las aulas de clase. Así, la reflexión significa también la afirmación de que la producción del conocimiento respecto a lo que constituye una enseñanza adecuada, no debe ser propiedad exclusiva de los centros universitarios o de investigación y desarrollo; constituye también el reconocimiento de que los profesores tienen teorías, que pueden contribuir a la constitución de una base de conocimientos sobre la enseñanza (Zeichner 1993).

Habiendo esbozado los aspectos teóricos en los que se fundamenta la presente investigación, a continuación se describen los elementos relacionados con la operatividad y metodología de la misma.

3. Marco metodológico

En este capítulo se presenta la metodología bajo la cual se realizó la investigación, en la que se aborda y explica detalladamente el tipo y diseño de la investigación, población, muestra, hipótesis, variables, instrumentos y las estrategias de análisis de la información.

3.1. Tipo de Investigación

La presente es una investigación cuantitativa, que se valió de técnicas estadísticas para identificar el cumplimiento de los objetivos que se pretendían cumplir con la población participante, (Hueso y Cascant 2012). Este tipo de investigación va más allá del simple hecho de hacer la descripción de un fenómeno o situación, su interés radica en explicar por qué ocurre dicho fenómeno, por qué se presenta tal situación o por qué se relacionan dos o más variables, Hernández (2003). Desde esta perspectiva, se busca medir el impacto de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de textos expositivos en estudiantes de grado 3°, además de la reflexión que sobre la práctica de aula genere dicha intervención.

3.2. Diseño de la investigación

La investigación se enmarca en el diseño Cuasi experimental, intragrupo. Cuasi experimental, porque la muestra no fue seleccionada de manera aleatoria, sino que estaba pre-establecida de manera intencional; intra-grupo, porque se midió la variable en un solo grupo, en dos pruebas, antes y después de la intervención didáctica.

La primera prueba (*Pre-Test*) que pretende valorar el estado inicial de producción de textos de los estudiantes y una segunda prueba (*Pos-Test*) realizada después de terminada la intervención de la secuencia didáctica, que pretende valorar el estado final de la producción de textos expositivos de los estudiantes. Estas dos pruebas se contrastan para determinar la incidencia de

una secuencia didáctica en la producción de textos expositivos, en la medida que se establecen las relaciones causales entre ambas y se correlacionan los resultados.

3.3. Hipótesis

A continuación, se presentan la hipótesis de trabajo y la hipótesis de nulidad, planteadas en la investigación.

3.3.1. Hipótesis de trabajo

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, mejorará la producción textual en textos expositivos- descriptivos, en estudiantes de grado tercero de una institución oficial del municipio de Santa Rosa de Cabal, Risaralda.

3.3.2. Hipótesis de nulidad

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, no mejorará la producción textual en textos expositivos- descriptivos, en estudiantes de grado tercero de una institución oficial del municipio de Santa Rosa de Cabal, Risaralda.

3.4. Variables

Son factores que pueden ser manipulados y medibles y pueden afectar el resultado final de una investigación. Éstas pueden ser de dos tipos: Independientes y Dependientes. La variable Independiente (VI) es el centro de la investigación, además es manipulada por el investigador y actúa como un factor condicionante de la variable dependiente. La Variable Dependiente (VD) es el resultado medido de la manipulación y es afectada por la presencia y acción de la variable independiente. Para el caso de la presente investigación La VI, la constituye la Secuencia Didáctica, mientras que la VD está definida por la producción de textos expositivos descriptivos,

desde la perspectiva de complementariedad de Josset Jolibert (2002) y Teodoro Álvarez Angulo (2001). A continuación serán descritas de manera minuciosa cada una de ellas.

3.4.1. Variable independiente: Secuencia Didáctica.

La Secuencia Didáctica, hace referencia a una serie de actividades educativas, que interrelacionadas permite abordar de diferentes maneras a un objeto de estudio, concretamente, desde la producción textual. Además, Anna Camps nos plantea que la didáctica constituye un campo de conocimiento en la práctica de los saberes teóricos-prácticos, con el objeto de enseñar y aprender, en el que intervienen tres factores: el aprendiz, el enseñante y el contenido de enseñanza, que en su conjunto constituyen un sistema de actividad. La secuencia didáctica está constituida en tres fases: Preparación, desarrollo y evaluación, (Camps A. 2012).

A continuación se presenta la operacionalización de esta variable, describiendo de manera pormenorizada sus partes, así como las diferentes actividades que las constituyen

Tabla 1. Operacionalización Variable Independiente

DIMENSIÓN	INDICADOR
Fase de preparación:	Tarea integradora
Es el momento en que se formula el proyecto y se amplía en los nuevos conocimientos que se han de adquirir, formulados como criterios que guiarán la comprensión.	Intencionalidades y propósitos didácticos.
Su objetivo es motivar a los estudiantes para que sientan la necesidad y se despierte el interés por aprender, recurriendo a sus saberes previos y conocimientos adquiridos hasta el momento.	Contenidos didácticos
	Selección y análisis de dispositivos didácticos.
Fase de desarrollo:	Presentación de la secuencia Didáctica.

<p>Se diseña y aplica la Secuencia Didáctica, teniendo en cuenta el nivel de producción textual en el grupo.</p> <p>En esta fase se desarrollan actividades que ayudan a la construcción del aprendizaje. Es importante describir, informar y aclarar las dudas e inquietudes que los educandos manifiestan. Es el momento adecuado para promover la práctica y la integración del grupo, fomentando la interacción y la exposición grupal de las nuevas ideas, lo que lleva a la construcción conjunta del aprendizaje.</p>	<p>Activación de los saberes previos</p> <p>Establecimiento del contrato didáctico.</p> <p>Lectura y análisis de textos expositivos.</p> <p>Actividades para el aprendizaje del género textual expositivo.</p> <p>Actividades para el aprendizaje de la producción textual expositiva.</p> <p>Planeación de la escritura del texto.</p> <p>Textualización.</p> <p>Revisión.</p> <p>Reescritura.</p>
<p>Fase de evaluación:</p> <p>Proceso continuo a lo largo de la secuencia didáctica que permite no solo la verificación del desarrollo de las competencias esperadas por parte de los estudiantes, sino su propia reflexión sobre el proceso de aprendizaje y los mecanismos para alcanzar los objetivos propuestos.</p>	<p>Desarrollar las actividades propuestas para la producción de textos expositivos (lecturas, análisis y producción de textos, talleres individuales y grupales, entre otras).</p> <p>Criterios de autoevaluación, co-evaluación y hetero-evaluación.</p> <p>Evaluación de las condiciones finales para la producción textual, expositiva-descriptiva.</p>

3.4.2. Variable Dependiente: Producción de textos expositivos descriptivos.

La producción textual como proceso estructurado, sistemático y consciente atañe a la construcción de competencias lingüísticas en contextos significativos y situaciones reales de comunicación, para lo cual es indispensable proporcionar herramientas que se constituyen en un verdadero “andamiaje” facilitador de esta construcción, con el fin de que el enunciador pueda

representar la situación de escritura, elegir un tipo de texto pertinente a la intención comunicativa, apropiarlo desde su nivel estructural y lingüístico y de escribirlo y reescribirlo de manera consciente, Jolibert (2002).

El texto expositivo tiene como objetivo mostrar en detalle la naturaleza del asunto, problema y objeto de análisis, presentando la caracterización permanente y la ampliación de información nueva con objetividad y la precisión conceptual con la cual deben comprenderse, interpretarse los conceptos o los objetos de estudio. Cuando el texto expositivo se centra en la descripción se relaciona con la estructura, morfología, procedimiento, procesos, mecanismos, sistema, comparación, funciones, fases, ciclos, etcétera, proporcionando conocimientos de un objeto o de un fenómeno por las características que le son propias y que lo determinan en relación con otros; busca clarificar el fenómeno a través de detalles más precisos que explican la naturaleza del cuerpo. Se profundiza agregando información sobre procesos que implican la conformación de la estructura, Álvarez (2001, pág. 16).

A continuación, se presenta la operacionalización de la Variable Dependiente, con una relación de las dimensiones establecidas, así como sus respectivos indicadores e índices.

Tabla 2. Operacionalización Variable Dependiente

DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍNDICE
1. Contexto situacional o contexto cercano: Concierne más específicamente a los parámetros de la situación de	Propósito comunicativo	5 El texto logra el propósito de describir, utilizando detalles precisos.
	La descripción en la escritura expositiva busca clarificar el fenómeno a través de detalles más precisos que	3 El texto logra el propósito comunicativo de describir, pero utiliza detalles poco precisos.

comunicación escrita inmediata, como son destinatario; el status del enunciador; el propósito del escrito que se va a producir; y contenido exacto del intercambio, Jolibert (2006)	explican la naturaleza del cuerpo y relaciona procesos que implican la conformación de la estructura, Álvarez, T. ((2010)	1	El texto no logra el propósito comunicativo de describir, sin utilizar detalles precisos.
	Destinatario:	5	El texto usa un vocabulario formal y pertinente para estudiantes de 3° y 4° de básica primaria.
	Se refiere al lector real del texto o sujeto que será informado sobre un tema que desconoce, lo cual determinará el carácter de lenguaje que se debe utilizar en el texto, el cual para el texto expositivo – descriptivo se relaciona con el uso de un vocabulario técnico o formal apropiado para el destinatario.	3	El texto utiliza un léxico poco pertinente para estudiantes de 3° y 4° de básica primaria.
		1	El texto no utiliza un léxico pertinente para estudiantes de 3° y 4° de básica primaria.
	Enunciador:	5	El autor asume el rol de enunciador conocedor del texto sin utilización de marcas directas de su presencia y sin tomar postura respecto a la descripción.
	Configuración del autor como escritor, según el tipo de texto.		
	Es quien a partir de un saber o de una información previa resultado de sus conocimientos teóricos, presenta la información, reduciendo las marcas directas de su presencia y evitando tomar posición respecto al mismo, Martínez y Rodríguez, (1989)	3	El autor asume con dificultad el rol de enunciador, utilizando de manera parcial marcas directas de su presencia y tomando postura ocasional respecto a la descripción.
		1	El autor no asume el rol de enunciador, utilizando marcas directas de su presencia y asumiendo postura frente a la descripción.
	Contenido:	5	El texto incluye por lo menos tres ideas principales del tema sobre el cual va a describir.
	Hace referencia a la presentación en el texto		

	de las ideas principales del tema sobre el cual va a describir.	3	El texto incluye por lo menos una idea principal del tema sobre el cual va a describir.
		1	El texto no incluye ideas principales del tema sobre el cual va a describir.
2. Superestructura y Dinámica interna: Es la organización espacial de los bloques de información del texto (la “silueta” del texto); la dinámica interna, es decir, la lógica de la articulación de estas diferentes partes. Para el texto expositivo – descriptivo, la superestructura contempla una introducción, un desarrollo, y un párrafo de finalización, Van Dijk (2006)	Párrafo introductorio: Muestra en el párrafo inicial el tema sobre el cual versa el texto, sus antecedentes y su contexto. Se trata de contestar a las preguntas: <i>¿qué?</i> , <i>¿Por qué?</i> , <i>¿cómo?</i>	5	El texto incluye un párrafo inicial introductorio que presenta el tema, sus antecedentes y el contexto.
		3	El texto incluye un párrafo inicial introductorio que no presenta el tema, ni sus antecedentes.
		1	El texto no incluye un párrafo introductorio inicial que presenta el tema sus antecedentes y el contexto.
	Párrafos de desarrollo: Presenta la descripción del tema y los subtemas hasta su compleción. Se trata de una fase de resolución: porque..., es..., está compuesto de..., se presenta como...	5	El texto incorpora dos o más párrafos en el desarrollo para describir el tema.
		3	El texto incorpora un párrafo en el desarrollo para describir el tema.
		1	El texto no incluye los párrafos de desarrollo para describir el tema.
	Párrafo de finalización: Cierra la exposición, resaltando los principales aspectos desarrollados. Se trata de la fase de evaluación: así pues..., como conclusión..., en resumen..., en síntesis...	5	El texto presenta un párrafo de finalización que le permite concluir la descripción.
		3	El texto presenta un párrafo de finalización, pero con poca o ninguna relación con la descripción.
		1	El texto no incluye un párrafo donde finaliza la descripción.
		5	El texto incluye por lo menos 4 marcadores descriptivos que

	<p>Marcadores descriptivos.</p> <p>En el texto expositivo descriptivo se caracteriza un fenómeno, mediante la agrupación de los elementos, en torno a una determinada entidad como rasgos, atributos o características. Esta forma de organización de la información incluye marcadores descriptivos tales como: seriación; clasificación y enumeración (detalles, hechos y sucesos) causa-efecto (causa-consecuencia)</p> <p>(Álvarez 2010).</p>	<p>permiten agrupar los elementos para caracterizar el fenómeno (clasificación, identificación, enumeración, secuencia de hechos, sucesos y detalles entre otros).</p>
		<p>3 El texto incluye entre 2 y 3 marcadores descriptivos que permiten agrupar los elementos para caracterizar el fenómeno.</p>
		<p>1 El texto incluye uno o ninguno de los marcadores descriptivos que permiten agrupar los elementos para caracterizar el fenómeno.</p>
3. Lingüística textual: Se relaciona con las opciones de enunciación que ha realizado el autor, es decir, la elección de las personas (¿texto en primera o en tercera persona?), de las referencias de tiempo; como los conectores más frecuentes (adverbios y conjunciones) que articulan los párrafos de un mismo texto y facilitan la comprensión de su progresión (cronológica, causa a efecto, descripción) y lo que aporta al sentido del texto, su	<p>Categorías sintácticas de persona:</p> <p>Se relaciona con la utilización en la producción textual de la tercera persona (propia de los textos expositivos), considerado por la RAE como una categoría gramatical que indica que la acción desarrollada en un enunciado está siendo realizada por alguien distinto del hablante o del oyente.</p>	<p>5 El texto utiliza de manera adecuada categorías gramaticales que tienen en cuenta la tercera persona.</p>
		<p>3 El texto presenta dificultades para utilizar categorías gramaticales teniendo en cuenta la tercera persona.</p>
		<p>1 El texto no tiene en cuenta la utilización de categorías gramaticales de tercera persona.</p>
	<p>Categorías sintácticas de modalización:</p> <p>El texto expositivo descriptivo se relaciona con la utilización de expresiones objetivas,</p>	<p>5 El texto utiliza expresiones objetivas evitando la presencia de adjetivos y adverbios subjetivos</p>
		<p>3 El texto utiliza expresiones objetivas, pero no son</p>

puntuación, Jolibert (2006)	evitando la subjetividad que se da a través, de adjetivos o adverbios afectivos.	pertinentes con el texto expositivo descriptivo y evidencia la presencia de algunos adjetivos y adverbios subjetivos.
		1 En el texto no se utilizan expresiones objetivas, y se evidencian adjetivos y adverbios subjetivos.
	Progresión temática:	5 En el texto se observa la relación entre temas y subtemas que van dando sentido a la información que se desea transmitir.
	Se relaciona con los temas y subtemas que van tejiendo el sentido a lo largo del texto, gracias a las redes semánticas que permiten avanzar la significación del texto desde el principio hasta el final.	3 En el texto se observa dificultad para relacionar temas y subtemas que dan sentido a la información que se desea transmitir.
		1 El texto no tiene en cuenta la relación entre temas y subtemas que dan sentido a la información que se desea transmitir.
	Conectores:	5 Emplea conectores con función lógica y signos de puntuación para relacionar las oraciones y los párrafos que permiten dar sentido del texto.
	Los conectores son palabras, frases o elementos que enlazan, articulan oraciones y párrafos, estableciendo una relación entre ellos, para lograr la progresión temática y dotar de sentido al texto. Incluyen los signos de puntuación.	3 Emplea de manera inadecuada conectores y signos de puntuación, para relacionar las oraciones y los párrafos que permiten dar sentido del texto.
		1 No emplea los conectores, ni signos de puntuación para relacionar las oraciones y los párrafos que permiten dar sentido del texto.

3.5. Población y muestra

La Población objeto de investigación, fueron estudiantes de, grados tercero, cuarto y quinto de un aula multi-grado, de una institución educativa oficial del municipio de Santa Rosa de Cabal.

La muestra estuvo constituida por 8 niños de grado tercero, de la Institución Educativa Pedro Uribe Mejía, sede El Jazmín, ubicada en la zona rural del municipio de Santa Rosa de Cabal, y su respectiva docente, cuya descripción se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 3. Descripción de la muestra masculina y femenina

NUMERO DE ESTUDIANTES	GENERO	EDAD	CARACTERISTICAS PARTICULARES
4	Femenino	Entre 6 y 8 años	Pertenecientes a estratos 0 y 1, en su mayoría son hijos de madres cabeza de familia. Baja escolaridad de sus padres. Poco apoyo educativo. Desintegración familiar y baja autoestima.
4	Masculino	Entre 6 y 8 años	Pertenecientes a estratos 0 y 1, en su mayoría son hijos de madres cabeza de familia. Baja escolaridad de sus padres. Poco apoyo educativo. Padres jóvenes y consumidores de sustancias psicoactivos.

Los criterios de selección de la muestra fueron los siguientes:

1. Que estuvieran matriculados para el año 2016 en grado tercero de básica primaria.
2. Que asistieran al 80% de las sesiones.
3. Que los padres estuvieran de acuerdo con la participación en el proceso.
4. Que participen en la aplicación del *Pre test* y *Post test*.

3.6. Técnicas e instrumentos

Para el análisis cuantitativo se utilizó como instrumento una rejilla de valoración o rúbrica del texto expositivo. Con este instrumento se realizó la revisión cuantitativa de las producciones a la luz de la fundamentación teórica de la producción del texto expositivo. Además, fue usado en la implementación de la secuencia didáctica, así como en el análisis de los resultados de la aplicación de las pruebas *Pre-test* y *Pos-test*, permitiendo realizar un registro de los hallazgos de los estudiantes de manera individual (Ver anexo 2).

Es importante destacar que tanto en el pre-test, como en el pos-test, se propuso la consigna “Vas a escribir un texto para tus compañeros del grado tercero o cuarto, (respectivamente), donde describas el proceso de alimentación en las plantas. Este instrumento fue validado mediante dos procedimientos. Primero se llevó a cabo una prueba piloto que consistió en la producción de texto a un grupo del mismo nivel educativo que el del grupo intervenido, el cual hace parte de la misma I.E. Con base en este ejercicio, se realizaron los ajustes al instrumento y posteriormente fue enviado para validación de expertos, previo a su respectiva aplicación. La validación fue realizada por los Magister YENNY QUINTERO y ALEJANDRO MARÍN, docentes de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Otro apoyo importante, considerado como instrumento al momento de recoger la información y desarrollar las sesiones planeadas dentro de la secuencia didáctica, fue el diario de campo, el cual se constituye en un instrumento que le permite al docente sistematizar su proceso reflexivo y pasar por escrito a manera de narración, las experiencias, impresiones y reflexiones que se observan día a día y dentro del aula de clase, con el propósito de desarrollar hábitos y estrategia de investigación en la acción que pretendan una construcción compartida y colaborativa del conocimiento. De acuerdo con Perrenoud (2001), este es un proceso reflexivo que implica tener una mentalidad abierta para afrontar nuevos retos y para descubrir que tan conscientes están los

docentes de sus propias competencias profesionales. Se torna bastante funcional ya que permite elaborar un diagnóstico de las dificultades que se observan ya sea individuales o grupales.

El diario de campo se construyó con base en seis categorías: autopercepción, expectativa, ruptura, continuidad, adaptación y auto cuestionamiento, las cuales fueron acordadas por los integrantes de la línea y fundamentadas teóricamente.

Tabla 4. Categorías para el análisis del diario de campo.

CATEGORÍAS	DEFINICIONES
Autopercepción	Cómo me siento con lo que hago, miedos, frustraciones y satisfacciones.
Expectativas	Lo que espero que suceda con lo que hago.
Rupturas	Ensayar nuevas actividades
Continuidades	Rutinas que permanecen en la práctica, apegos
Adaptaciones	Transformaciones en escena
Auto cuestionamiento	Lo que me pregunto sobre lo que estoy haciendo.

3.7. Unidad de Trabajo:

Docente Licenciada en Educación Rural, Especialista en Educación y Desarrollo Social con 24 años de experiencia como docente de aula, todos ellos en el sector rural.

3.8. 3.7 Procedimiento

El proceso de investigación se desarrolló a partir del procedimiento secuencial que se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 5. Procedimiento Investigativo

FASE	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTOS
1. Reflexión y preparación del proyecto	<ul style="list-style-type: none"> Formulación del problema y fundamentación teórica Selección de la estrategia metodológica 	Referente teórico

	<ul style="list-style-type: none"> • Selección del contexto de investigación 	
2. Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de la prueba • Validación de la prueba • Aplicación de la prueba • Medición de resultados • Diagnóstico de la competencia expositiva inicial. 	<i>Pre-test.</i>
3. Intervención	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de la secuencia didáctica, para la enseñanza del texto expositivo. • Aplicación de la secuencia didáctica • Evaluación de la secuencia didáctica 	Secuencia didáctica
4. Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación del proceso expositivo posterior a la intervención <ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de la prueba - Medición de resultados • Análisis de resultados • Análisis de la practica.... 	<ul style="list-style-type: none"> • Rejilla de evaluación para textos expositivos • Pauta de evaluación <p>Referente teórico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diario de campo
5. Contrastación	<ul style="list-style-type: none"> • Comparación entre la medición 1 y 2 	<ul style="list-style-type: none"> • Estadística descriptiva
6. Análisis final y escritura	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis y discusión de resultados • Elaboración del informe final • Sustentación 	<p>Diario de campo</p> <p>Práctica reflexiva</p>

4. Análisis e interpretación de los resultados

A continuación, se presenta el análisis de los resultados de la investigación, la cual tiene como objetivo determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de texto expositivo descriptivo en estudiantes de grado tercero de Básica Primaria de una Institución Educativa oficial del municipio de Santa Rosa de Cabal Santa Rosa de Cabal, Risaralda.

Dicho análisis de la información se presentará en dos momentos, en primer lugar, se presenta el análisis cuantitativo de los datos obtenidos de los instrumentos de recolección de información, a partir del uso de la estadística descriptiva. En segundo lugar, se presenta un análisis cualitativo de las prácticas pedagógicas que permitieron la reflexión a partir de los datos registrados en el diario de campo, el cual se construyó durante la implementación de la Secuencia Didáctica.

Para el análisis cuantitativo, entonces, se utiliza inicialmente la estadística descriptiva, en la que se organizan los datos de los estudiantes que participaron en la investigación. Dicha organización se hace con la sumatoria de los datos obtenidos, para contrastar la producción general en el *Pre-test* y el *Post-test*, y luego por cada dimensión (contexto situacional, superestructura y lingüística textual), fueron analizados los resultados de cada indicador correspondiente a las nombradas dimensiones y por último éstos fueron analizados y comparados. Los datos resultantes fueron graficados y representados en términos de porcentaje, con base en los resultados de las dos pruebas.

Con el fin de lograr una mejor comprensión de los resultados de los datos estadísticos de ambas pruebas, se realiza un análisis descriptivo de los resultados generales de cada una de las

dimensiones. En este caso es importante aclarar, que primeramente se presenta el análisis general de los datos obtenidos y seguidamente de las dimensiones de manera individual.

Para terminar, se presenta un análisis cualitativo de los datos obtenidos del diario de campo que permite la reflexión de las prácticas pedagógicas de la docente investigadora.

4.1. Análisis Cuantitativo

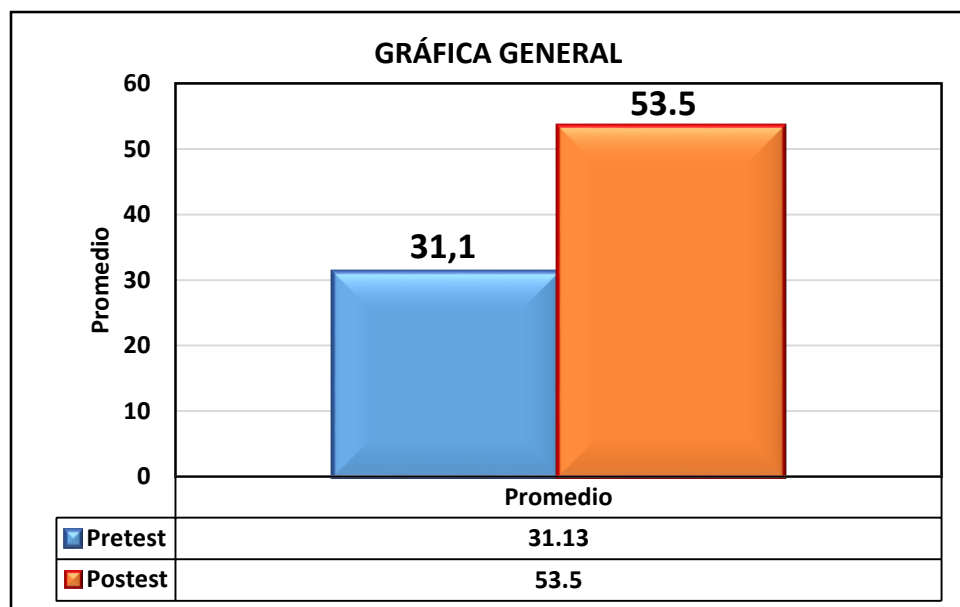
En la presente investigación se llevó a cabo un proceso cuidadoso, riguroso y sistematizado, en el que se buscaba resolver un problema planteado, para posteriormente proponer alternativas de solución. Se analizaron diversos elementos y datos concretos, los cuales pudieron ser medidos y cuantificados, arrojando resultados exactos que permitieron llegar a una descripción general y a la comprobación de unas hipótesis. A continuación, se presenta la estadística descriptiva en la que se organizaron los datos de los estudiantes que participaron en la investigación.

Tabla 6. Análisis Descriptivo. Análisis de la producción de textos expositivos-descriptivos pre-test Vs post-test

	Pretest	Posttest
Media	31,13	53,50
Error típico	2,31	1,18
Mediana	32	54
Moda	32	54
Desviación estándar	6,53	3,34
Varianza de la muestra	42,70	11,14
Curtosis	-0,45	4,18
Coefficiente de asimetría	0,21	-1,94
Rango	20	10
Mínimo	22	46
Máximo	42	56
Suma	249	428
Cuenta	8	8
Nivel de confianza (95,0%)	5,46	2,79

En la anterior tabla, se puede observar que los resultados obtenidos en las pruebas del *Pre-test* y el *Pos-test*, aplicadas a 8 estudiantes; se transformaron, en cuanto a los indicadores de media pasaron de 31,13 a 53,50; en la mediana de 32 a 54 y en la moda 32 a 54, esto indica que posiblemente la implementación de la secuencia didáctica pudo incidir en dicho resultado, validándose así la hipótesis de trabajo.

A continuación, se presenta la gráfica global en la que se ilustra el promedio de los estudiantes para el *Pretest* y *Postest*.



Gráfica 1. Comparativo General Pre-test - Pos-test

La Secuencia didáctica fue aplicada a un grado tercero de Básica Primaria, compuesto por 8 estudiantes de ambos géneros. La gráfica anterior evidencia los resultados alcanzados en la totalidad de la prueba. Entre el *Pre-Test* y el *Pos-Test* hay una diferencia de 22,37 en el promedio general, avance significativo que, probablemente pueda ser atribuido al resultado de la

implementación de la secuencia didáctica, basada en actividades estructuradas, intencionadas y con un enfoque comunicativo de la enseñanza del lenguaje, que permitieron alcanzar en los estudiantes ciertos niveles de competencia, requeridos en la producción textual, específicamente en la de texto expositivo-descriptivo, en cual fue realizado el proceso de intervención.

Teniendo en cuenta la teoría de Vygotsky (1978), es en las aulas de clase, donde precisamente se favorece la interacción social, puesto que el docente establece diálogos con los estudiantes a través del lenguaje, asumiendo un rol de motivador, valorando el trabajo e incentivando el desarrollo de habilidades que los educandos potencialmente poseen. De ahí que la implementación de la secuencia didáctica haya sido orientada justamente a través de estas premisas, lo cual puede llevar a inferir que el grado de incidencia satisfactorio en el mejoramiento de la producción de textos expositivos-descriptivos, fue consecuencia de la implementación de la misma.

De alguna manera, el proceso implementado y los resultados obtenidos, guardan relación con lo planteado con el modelo constructivista, donde los resultados obtenidos están relacionados con los conocimientos previos que tienen los estudiantes, fortalecidos a través de anclajes que potencian y permiten el acceso o acercamiento a otros nuevos. De este, se puede pensar los niños poseen siempre conocimientos previos que les permite el anclaje de otros, y permitiendo así, un enlace entre lo que el estudiante ya conoce con lo que necesita conocer.

En conclusión, los estudiantes pueden construir relaciones del saber que poseen con el nuevo conocimiento, MEN (1998). Por tal razón es fundamental, dar un lugar relevante a dichos saberes previos, pero activándolos a través de diversas estrategias de trabajo, que deben ser

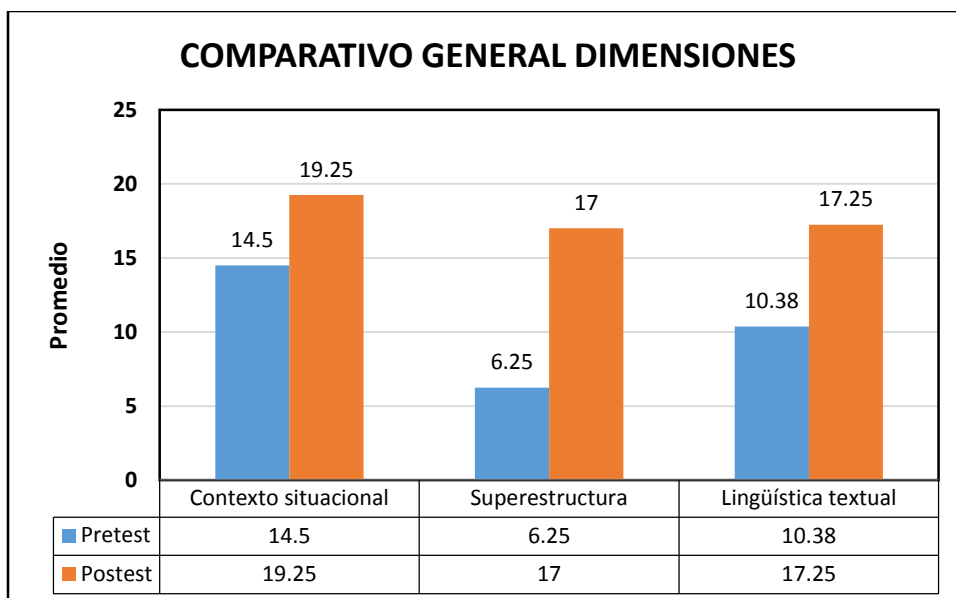
planeadas y estructuradas, para así lograr el objetivo, Jolibert (1995), aspecto que sin lugar a dudas se tuvo en cuenta en cada una de las sesiones llevadas a cabo a lo largo de la intervención.

Si bien es cierto, el promedio alcanzado en el Pos-test de 53,5, aún no es el esperado, vale la pena aclarar que la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, influyó para lograr un avance significativo en el reconocimiento de las dimensiones propias del texto expositivo-descriptivo: contexto situacional o cercano, superestructura y dinámica interna, lingüística textual, las cuales resultan fundamentales a la hora de desarrollar habilidades propias del ejercicio de escritura. Reafirmando lo anterior, una muestra clara tanto del nivel inicial, como del nivel de desempeño y de aprendizaje obtenido por los estudiantes intervenidos, está reflejado en la siguiente tabla, donde se puede observar que ninguno de ellos se ubicó en el nivel bajo en ambas pruebas y que para el post-test, la mayoría de los mismos, se ubicó en el nivel alto.

Tabla 7. Análisis de producciones en el *Pre-Test* y el *Pos-Test*

PRUEBA	Bajo (12-27)	Medio (28-43)	Alto (44-60)
PRE- TEST	0	3	5
POS-TEST	0	1	7

Seguidamente, se presenta la gráfica en la que se ilustra el promedio para cada dimensión, tanto para el Pre-Test como para el Pos-Test



Gráfica 2. Comparativo por dimensiones

Como punto de partida, es necesario recalcar que, como lo muestra la gráfica 2, el proceso parte de la operacionalización de la variable dependiente *producción textual*, donde se abordaron las dimensiones contexto situacional o contexto cercano, (Jolibert 2006), superestructura y dinámica interna, (Van Dijk 2006), y lingüística textual, (Jolibert 2006). En esta gráfica, comparando los resultados obtenidos en el *Pre-test* y el *Pos-test*, se muestra que la dimensión con mayor avance fue la *superestructura y dinámica interna*, que pasó de un promedio de 6,25 en la primera prueba a 17 en la segunda, alcanzando un aumento representativo de 10,75, por encima del *contexto situacional* y la *lingüística textual* con 4,75 y 6,87 respectivamente, lo que puede significar que los estudiantes intervenidos, durante la aplicación de la Secuencia Didáctica, lograron reconocer los elementos propios de esta dimensión (párrafo introductorio, párrafo de desarrollo, párrafo de finalización, además de los marcadores descriptivos).

En este caso, podría pensarse que uno de los aspectos con mayor incidencia en los mencionados resultados, fue la cantidad de textos expertos abordados dentro del desarrollo de la SD, con los cuales se pretendía identificar las características propias de la tipología, específicamente, su silueta. Allí, a partir de las lecturas realizadas y, a través del trabajo colaborativo, los niños identificaron con diferentes colores, los elementos estructurales y los párrafos de los cuales estaba constituido cada texto, así como la diferenciación de cada uno de estos párrafos, de acuerdo con su contenido, entre otras características.

Los anteriores datos, pueden ser asimilados como una posible muestra del grado de dificultad que representan para un niño escritor, los criterios que representan el fondo de su producto, en este caso el texto, refiriéndose específicamente a los aspectos relacionados con el contexto situacional y la lingüística textual, a diferencia de la superestructura, la cual representa elementos del orden formal, que si bien es cierto requieren el desarrollo de habilidades relacionadas con una adecuada elaboración escrita, pueden considerarse con niveles de dificultad menores a las relacionadas con las primeras.

Este hecho pudo ser evidenciado en la implementación de la secuencia didáctica, donde a los niños a través de diferentes tipologías textuales y específicamente la expositiva, identificaron con cierto grado de facilidad los párrafos de los cuales estaba compuesto cada texto, así como su función dentro del mismo. Lo anterior, no significa que la superestructura sea un componente que carezca de valor dentro de la producción escrita; por el contrario, para Álvarez (2004), es importante representar esquemáticamente el contenido semántico del texto, ya que es una forma de contribuir e incrementar la competencia en lo que respecta a la comprensión y producción de textos.

En este sentido, en una investigación realizada por (Flórez, Arias & Guzmán (2004), por parte de la Universidad de la Sabana, y cuyo objetivo fue identificar las características de la estructura de los textos expositivos en niños de grados 2° y 3° de Básica Primaria, se encontró que las acciones didácticas intencionadas, sobre el manejo de los textos expositivos, promueven el desarrollo y avance, por parte de los alumnos, en el manejo de la estructura de los mismos, hecho que guarda especial coherencia con el proceso de implementación en la presente investigación, donde las actividades realizadas, apuntaron al desarrollo de competencias propias de la producción de textos expositivos y donde los elementos estructurales presentaron una especial relevancia. Sumado a ello, los resultados anteriores indican que los educandos lograron reconocer los elementos propios de cada una de las dimensiones, retomando lo planteado por Jolibert (2002), quien afirma que implementar estrategias didácticas que conlleven a la identificación de elementos propuestos, permite alcanzar mejores niveles de producción textual.

Al hablar de aspectos que pudieron incidir en los resultados obtenidos, se puede decir que durante el desarrollo e implementación de la SD, se procuró dar continuidad y transversalizar las diferentes actividades y sesiones de la misma, con un proyecto desarrollado en el área de medio ambiente, con una continuidad de dos años denominado “Pajareando en la escuela”, donde se resaltaban el amor por la naturaleza, por los animales, por el ser humano y todo su contexto. De allí, surge la necesidad de utilizar como recurso de continuidad con el proyecto, los propósitos, y tareas integradoras a aplicarse durante el desarrollo de la SD.

Así, dentro de las principales actividades que se ejecutaron durante la intervención, se pueden identificar algunas relacionadas con salidas de aula, encaminadas a la observación de diferentes especies de plantas y su estado en el momento de dicha observación. Seguidamente, en parejas de estudiantes, se asumían los roles de enunciatario y enunciador, con el fin de realizar una

descripción amplia que podía involucrar la seriación, enumeración o secuencia de hechos o características que orientaban cada vez con más claridad y el texto descriptivo y su FOS descriptiva. De mismo modo se utilizaron diarios de campo realizados por los estudiantes y que daban cuenta de los procesos de observación de experimentos como el de crecimiento de plantas de frijol, maíz y tomate. En estos diarios de campo, los niños incluyeron una buena cantidad de elementos correspondientes al texto expositivo descriptivo, así como la imagen que profundizaba algunos aspectos propios del lenguaje descriptivo.

Ahora, si bien es cierto que la dimensión *contexto situacional*, presentó un menor promedio de eficiencia (4,75) es importante resaltar que en la prueba inicial Pre-test, fue la que alcanzó el promedio más representativo (14,5). En este caso, es posible atribuir tal fortaleza evidenciada en los estudiantes, al trabajo realizado con antelación por parte de la docente investigadora, gracias al apoyo del material entregado a las Instituciones Educativas focalizadas por el Programa Todos a Aprender –PTA-, del Ministerio de Educación Nacional.

El material, conformado por las cartillas “Proyecto Sé Lenguaje” y “Competencias Comunicativas”, hace énfasis en actividades que guardan especial relación con las secuencias didácticas y que están encaminadas al fortalecimiento de las competencias lectoras y escritoras, que presenten resultados más críticos a la luz del Índice Sintético de la Calidad de la Educación – ISCE-. De acuerdo con lo anterior, en los últimos años, el ISCE, ha puesto como referencia, competencias como la de *prever el rol que debe cumplir como enunciador, el propósito y el posible enunciatario del texto, atendiendo a las necesidades de la situación comunicativa*, con las cuales el docente debe proponer actividades de mayor relevancia y pertinencia que conlleven a la obtención de mejores y mayores resultados en pruebas externas en lectura y escritura.

En lo que respecta a la dimensión *lingüística textual*, la cual se encuentra en un punto intermedio de eficiencia respecto a las dos primeras, se puede decir que hace referencia a aspectos en los que se impone un mayor desafío en cuanto la producción textual. Criterios como el tipo de lenguaje usado en el texto expositivo, la progresión temática, así como el uso adecuado de conectores y el tipo de persona que realiza la exposición de las ideas, hacen que un niño de grado tercero de Básica Primaria aun no muestre un desenvolvimiento claro, por su falta de bagaje escritural, además del poco contacto con esta tipología.

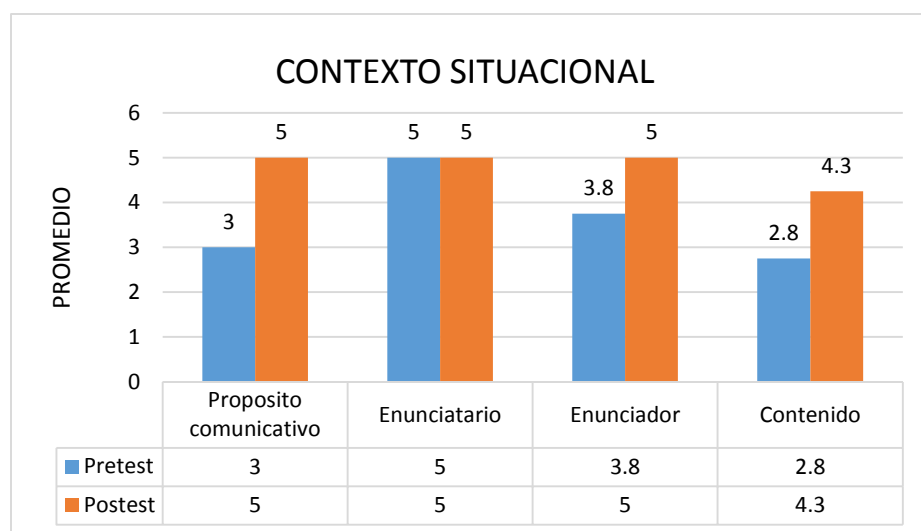
EJEMPLO DE PRE- TEST Y POS-TEST (Ver Anexo 2)

En el ejemplo propuesto, se evidencia que el estudiante número 6 (**E6**) en el Pre-test aunque presenta claridad en propósito comunicativo y el destinatario, no tiene claro el enunciador y el contenido en lo que respecta a los elementos de Contexto situacional. Así mismo, en cuanto a la superestructura, no refleja claridad para separar la información expuesta partir de un párrafo introductorio, unos o dos de desarrollo y otro de conclusión o finalización. Sin embargo, presenta un buen manejo de categorías sintácticas de persona, categorías sintácticas de modelización, además de una buena progresión temática, propias de la dimensión lingüística textual.

Ya en el Pos-test, este estudiante pareciera tener mucho más claro que su producción escrita será leída por otra persona, pues asume de manera acertada su posición de escritor, contribuyendo a mejorar el propósito comunicativo al describir de forma más asertiva lo planteado en la consigna para la producción de su texto. Lo anterior coincide con lo planteado por Álvarez (2010), quien afirma que el autor de un texto debe conocer sobre el tema a exponer. Esto indica que es de imperante necesidad que el contenido o información expuestos en un texto,

esté presentado en un alto grado de objetividad, sin dar cabida a ningún lenguaje propio del sentido común o de la subjetividad.

A continuación, se interpretan más detalladamente los resultados alcanzados en cada una de las dimensiones de la producción de textos, comenzando por el análisis de los resultados correspondientes a la primera dimensión, *Contexto situacional*.



Gráfica 3. Dimensión 1 con Indicadores

Como se había mencionado con anterioridad, la dimensión de *contexto situacional*, fue la que presentó un menor nivel de transformación. Partiendo de este hecho, podría afirmarse que los indicadores de los cuales está compuesta esta dimensión, presentan mayor grado de complejidad a la hora de cumplir con los parámetros propios de la tipología abordada. En ese orden de ideas, se observa que en el *propósito comunicativo*, los estudiantes pasan de un promedio de 3 en el pre-test a 5 en el post-test, observándose un aumento promedio de 2, mientras que para el caso del *enunciatorio*, se conserva el promedio en 5, siendo el más destacado indicador de esta

dimensión. Ya para el caso del *enunciador* y el *contenido* su resultado es similar, pues la diferencia estuvo entre 1,2 y 1,5 respectivamente.

Lo anterior, pone en evidencia, las falencias que al momento de exponer una información, lo cual es el eje central del texto expositivo-descriptivo, presentan quienes hacen uso de esta tipología. De manera especial, la escuela es quizás el reflejo de la poca variación en el uso de textos y de la inflexibilidad que permanece en las prácticas de aula, cuando se trata de leer y escribir. Los indicadores de los cuales está compuesta esta dimensión, proponen una serie de habilidades o competencias con las cuales no está relacionado el estudiante dentro de la escuela como lugar de formación. Así, el niño debe reconocerse como un escritor que ofrece a quienes lo leen, una información pertinente, clara y coherente, además de ser consiente que su producto debe ser intencionado y contar con un propósito comunicativo claro.

Se presume, que los resultados obtenidos en los indicadores, enunciador y enunciatario, obedecen a los conocimientos previos con que cuentan los educandos precisamente en estos indicadores, ya que con frecuencia se enseña en la institución educativa a reconocer tanto el autor o escritor como el lector, por ende, se les facilitó identificarlo. Teniendo en cuenta que para Ausubel, (1983), los conocimientos previos permiten anclar los nuevos y más particulares, cumpliendo la función de enlazar lo que el estudiante ya conoce con lo que necesita conocer.

Para el caso del indicador *contenido*, éste aumentó 1,5, promedio que representa un aumento del 30% respecto al mayor puntaje. Teniendo en cuenta que este indicador obtuvo un puntaje de 2,8 en la primera prueba, lo que evidenció la falta de abordaje de este importante aspecto en la vida escolar. Recurrentemente en las aulas de clase, se piden trabajos a los estudiantes, pero sin hacerse sobre ellos especificidades y sin ahondar mucho en sus saberes previos, que, aunque los

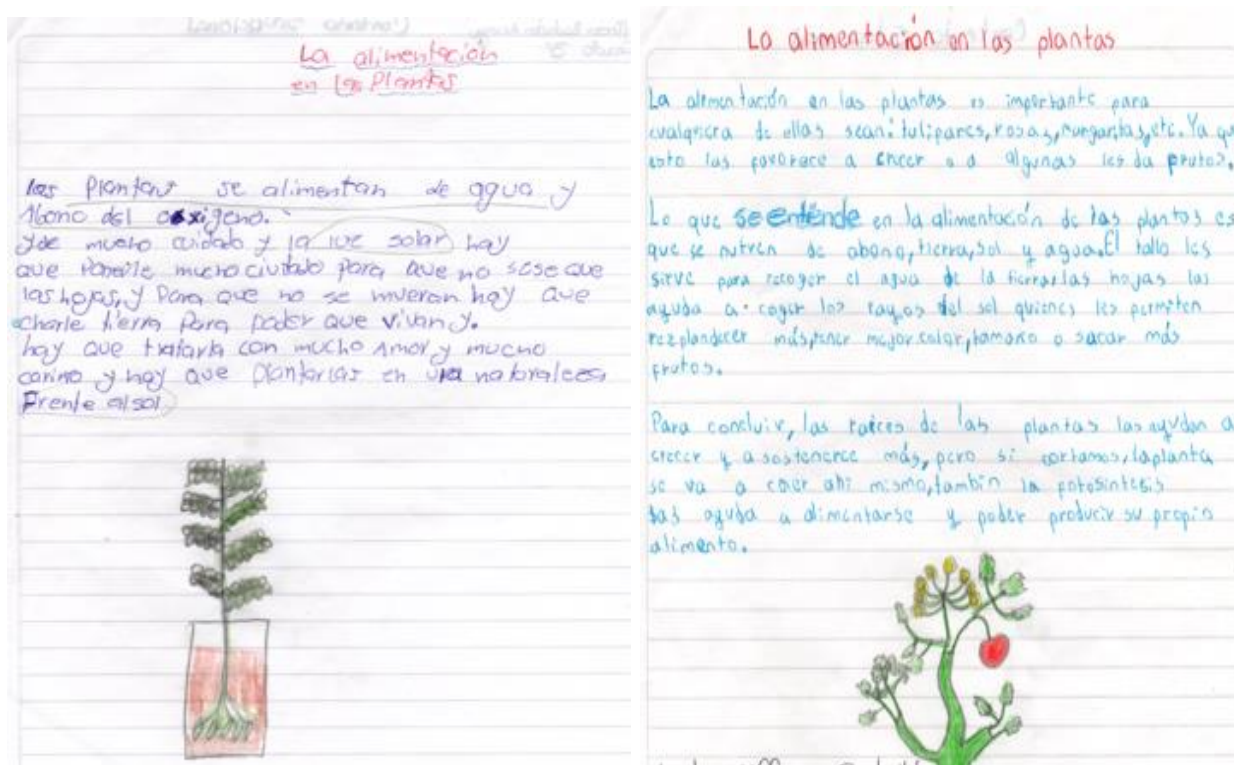
tiene, presentan vacíos sobre este indicador. Para mejorar este aspecto, se hicieron actividades a lo largo de la secuencia didáctica tendientes a mejorarlo, relacionadas específicamente con la lectura de textos expertos, todo encaminado a nutrir en los niños, su capacidad de plasmar ideas sobre el papel.

Vale la pena decir, que la implementación de la secuencia didáctica desde un enfoque comunicativo, permitió profundizar en los indicadores de esta dimensión (propósito comunicativo, enunciatario, enunciador, contenido), reflejándose en los resultados más altos en la prueba del *Pos-test*. Esto se debe a que el lenguaje cuando se enseña desde un contexto comunicativo real, en el cual se involucran intencionalidades claras y sujetos reales que intervienen en tal situación, como enunciador y enunciatario, se puede llegar a que los estudiantes establezcan inferencias precisas. Solé (1996), considera que la situación educativa cuando se convierte en un proceso de construcción conjunta, donde el maestro y sus estudiantes pueden compartir progresivamente universos de significados más amplios y complejos, los educandos llegan a dominar procedimientos con mayor precisión y rigor, incidiendo fuertemente en los resultados obtenidos. Por consiguiente, se puede afirmar, que las secuencias didácticas, son relevantes porque permiten que los estudiantes asuman la responsabilidad de participar activamente en la construcción de su propio conocimiento y esto sin lugar a duda constituyó una razón para que los resultados fueran significativos.

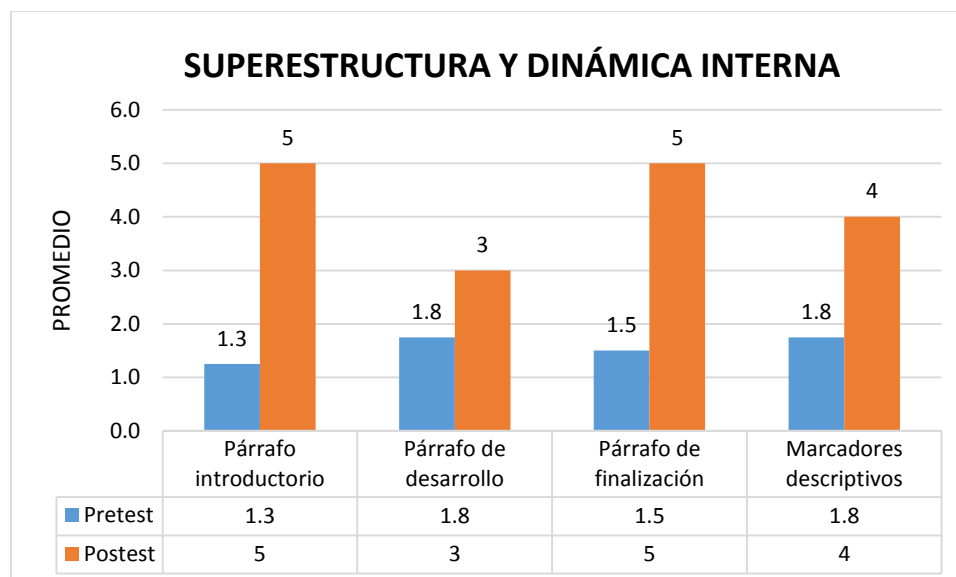
Por otra parte, es preciso reconocer que los resultados en esta dimensión mejoraron, debido a varios factores congruentes con las relaciones de tipo pedagógico trabajadas a lo largo del desarrollo de la secuencia didáctica, como son: la interacción entre docente-estudiantes, y entre estudiantes- estudiantes, ambientes armónicos, basado en el respeto mutuo, el diálogo y la

confianza y la construcción del conocimiento en forma conjunta y no de manera impuesta, favorecieron la comprensión de los elementos de esta dimensión.

Sin embargo, un aspecto importante por resaltar es el hecho de haber otorgado un énfasis especial al juego de roles efectuado a través de los estudiantes durante el desarrollo de la SD. Con ello, se pretendió asignar una tarea o actividad propia de *enunciador* y *enunciatario*, que condujo a reconocerse como tales a sí mismos y a sus compañeros además de identificar de manera constante tanto los contenidos emitidos como los posibles destinatarios de los mismos. A continuación, se presentan ejemplos de Pre-test y Pos-test para esta dimensión. A continuación, se presentan ejemplos de Pre-test y Pos-test para esta dimensión.



Seguidamente se presentan los indicadores de la dimensión superestructura y dinámica interna.



Gráfica 4. Dimensión Superestructura y Dinámica interna

De acuerdo con los resultados obtenidos, se halló que para los indicadores *párrafo introductorio* y *párrafo de finalización* hubo un aumento en promedio significativo de 3,7 y 3,5 respectivamente, con lo cual, se puede establecer que fue en éstos donde se logró un mayor alcance de resultados. Por su parte, en los indicadores *párrafo de desarrollo* y *marcadores descriptivos* se nota un aumento un aumento menos significativo con un promedio de 1,2 y 2,2, respectivamente.

Es evidente que, en el *Pre-test*, aparecen resultados bajos debido a que los estudiantes tenían pocos conocimientos sobre los elementos propios de la dimensión trabajada. Con frecuencia los textos son abordados de manera descontextualizada en el aula, por tanto, no se tiene en cuenta, por ejemplo, la enseñanza profunda y detallada de la elaboración de los párrafos, introductorios, de desarrollo y finalización, que son determinantes a la hora de producir un texto, lo mismo que el reconocimiento de los marcadores descriptivos, cuya identificación no es sencilla y además

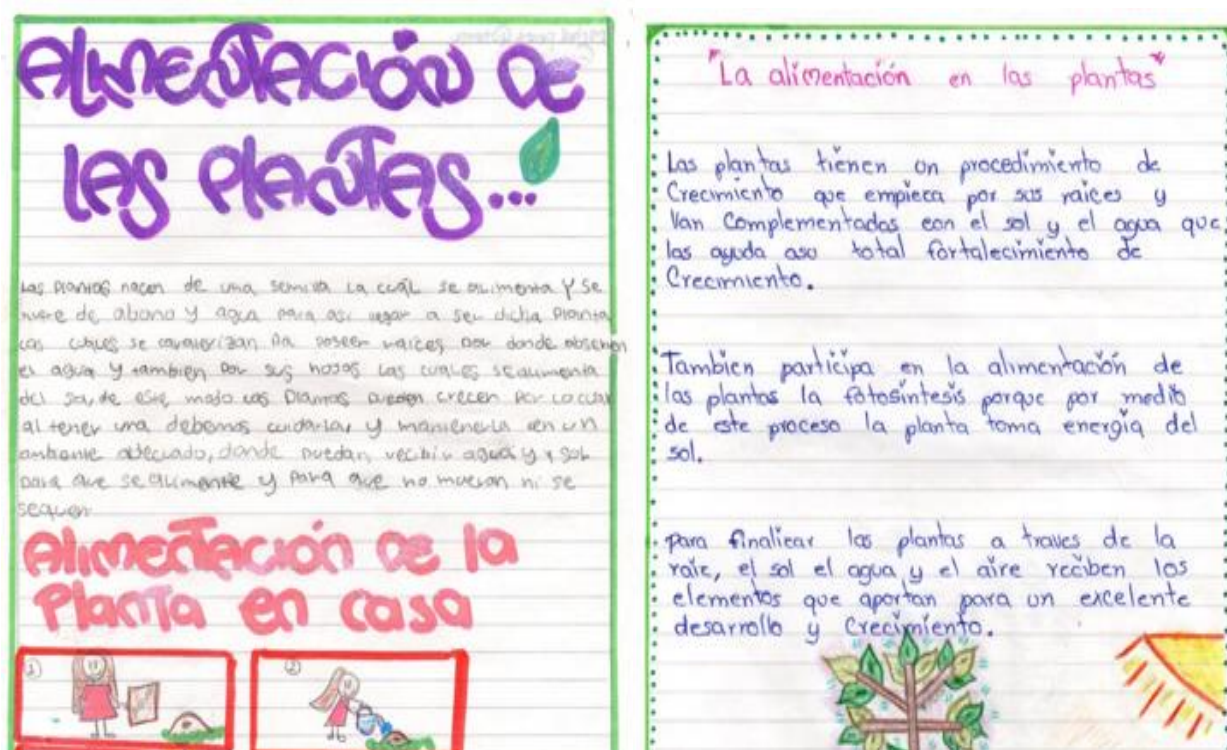
requiere de un alto grado de inferencia y reconocimiento de ciertos elementos que permiten su comprensión.

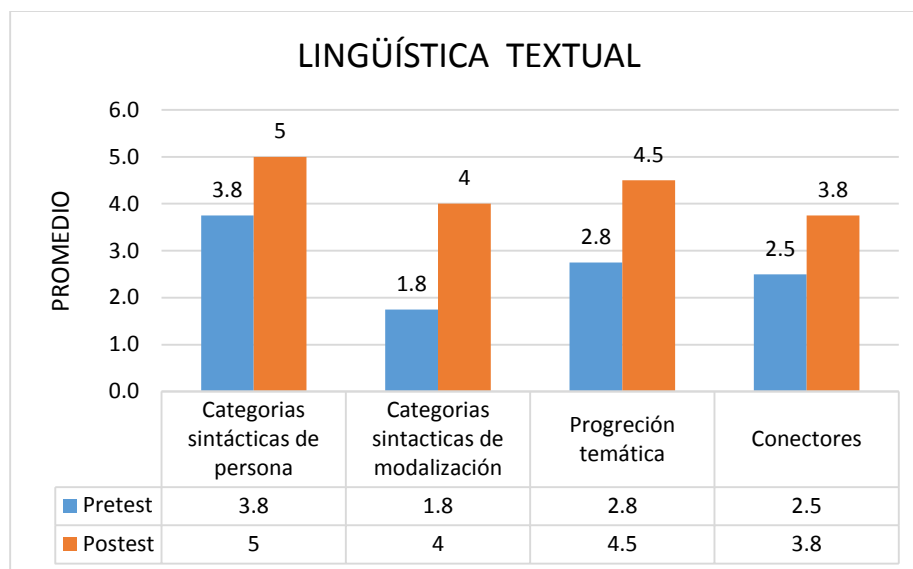
De igual manera, es posible que uno de los factores que influye en estos resultados, son las prácticas tradicionales de la enseñanza empleadas en las aulas de clase, debido a que cuando de escribir se trata, la preocupación radica en enseñarle a los niños y niñas a trazar letras y a formar palabras, pero realmente no se les ha enseñado el lenguaje escrito, (Vygotsky, 1979), por ende, los niños y niñas se preocupan más por la ortografía, el tipo de letra, la presentación, entre otros, y no por la producción, por comunicar un mensaje claro. En síntesis, escribir se convierte en una actividad rutinaria, mecanizada, impuesta, descontextualizada y sin ninguna trascendencia para el estudiante, lo que conlleva a la desmotivación y falta de interés hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Teniendo en cuenta que los resultados obtenidos en el *Pre-test*, como es evidente en las gráficas, no fueron significativos, se puede pensar que la intervención realizada a través de la Secuencia Didáctica desarrollando actividades enfocadas a minimizar las debilidades encontradas, impulsó la obtención de mejores resultados en el *Pos-test*. Es así como los resultados alcanzados en la segunda prueba se podría pensarse que deben por un lado, en gran medida a la planeación de las sesiones llevadas a cabo en la secuencia didáctica, y por el otro, debido a la relación existente entre los cuatro indicadores, ya que se fusionaron de tal manera, que permitieron que los educandos se motivaran a participar en actividades prácticas, donde todos en conjunto hicieron aportes valiosos que fortalecieron el desarrollo de la secuencia didáctica.

De esta manera, se comprueba que el desarrollo de diversas actividades secuenciadas, realizadas a través de trabajo colaborativo con un propósito claro de enseñanza y de aprendizaje, alrededor de un tipo de texto en particular, como en este caso en el texto expositivo, puede incidir en la comprensión, ya que los resultados demuestran la efectividad y pertinencia de la implementación de secuencias didácticas de enfoque comunicativo como estrategia pedagógica.

Como hecho especial, se puede pensar que para esta dimensión, incluyendo sus respectivos indicadores, pudo influir enormemente las actividades encaminadas a identificar a través de diferentes tipologías, sus respectivas siluetas o FOS, que pudieron llegar a facilitar el reconocimiento y posterior uso de sus componentes estructurales, identificándolos con diferentes colores, con el objetivo de ser expuestos a todo el grupo y, posteriormente ser socializados y asimilados por el grupo total de estudiantes. A continuación, se presentan ejemplos de Pre-test y Pos-test para esta dimensión.





Gráfica 5. Dimensión Lingüística Textual

Se halló que en las categorías sintácticas de persona hubo un aumento de 1,2 puntos, lo que da a entender que los estudiantes se relacionan con la utilización en la producción textual de la tercera persona, este aumento corresponde a un 24% respecto al mayor valor que se puede obtener.

En el indicador *categorías sintácticas de modalización* se nota un aumento de 2,2 puntos en el promedio que representa un 44% respecto al mayor valor que se puede lograr. Por su parte, en la progresión temática también hay aumento de 1,7 puntos en el promedio que representa un 34% respecto al mayor valor que se puede lograr. Y por último los conectores presentan un aumento de 1,3 puntos en el promedio que representa un 26% respecto al mayor valor que se puede lograr.

Por lo tanto, el resultado más alto se registró en el indicador categorías sintácticas de modalización, pasando de 1,8 en la primera prueba a un 4 en la segunda, lo que conlleva a pensar que son fruto de las actividades lúdicas organizadas, preparadas y desarrolladas a través de una

secuencia didáctica. Quizás, las principales actividades orientadas con una mirada constructivista estuvieron basadas en la lectura amplia de textos expositivos y su énfasis especial en el tipo de lenguaje utilizado en la tipología textual abordada. Con ello se entendió que un texto expositivo, se debe producir con mayor grado de objetividad y dejando de lado lo personal y lo sentimental. Lo anterior, plantea la necesidad de transformar la educación en un proceso en el que se ayuda y guía a los niños hacia una participación activa y creativa en su cultura, (Solé 2001). De esta manera, la intervención didáctica favoreció las condiciones para que los aprendizajes que realizaron los sujetos intervenidos, en cada momento de su escolaridad fueran tan significativos.

Por otra parte el más bajo resultado está en el indicador conectores, pasando de 2,5 en la primera prueba a 3,8 en la segunda. Se puede apreciar en el primer resultado la falta de conceptualización sobre el indicador en mención y a pesar de que el resultado mejoró, todavía hay que seguir trabajando sobre él. Precisamente al desarrollar actividades en la secuencia didáctica como la producción de enunciados de manera independiente, para ser enlazadas posteriormente, a través de conectores lógicos, de acuerdo a su pertinencia. Con ello, se permitió romper con el paradigma de producción de textos de manera lineal y propiciando una hilación o progresión temática, propios de un texto coherente y que transmite un mensaje de manera clara.

Aunque la segunda prueba superó los porcentajes de la primera, hace falta enfatizar en que la acción educativa debería orientarse hacia prácticas de escritura más cercanas a los textos reales, de allí que cada escritor asume su tarea con fines funcionales, que corresponden con sus necesidades, expectativas e intereses.

Por tal razón, se considera que los progresos demostrados tienen su razón de ser en la planificación de la secuencia didáctica, tales como la comparación e identificación de las diferentes tipologías textuales, el abordaje de textos expertos en la tipología expositiva descriptiva, el reconocimiento de los estudiantes como escritores, así como el concienciar frente a un propósito y un posible enunciatario de un texto producido, además del reconocimiento de las especificidades técnicas y lexicales, propias de la tipología relacionada. Con lo anterior, se posibilitó la articulación del ejercicio de producción escrita y su interacción con elementos del contexto, encaminados hacia los cambios que favorecen las habilidades para la producción textual. En este sentido, Teberosky (1996) manifiesta que una innovación de gran importancia en cuanto a la enseñanza de la lengua ha sido la de resaltar la función social, y no sólo la escolar, de lo escrito.

Estos porcentajes analizados a lo largo del presente capítulo, corroboran la validez de la hipótesis de trabajo: la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, mejorará la producción de textos expositivos-descriptivos. A continuación, se presentan ejemplos de Pre-test y Pos-test para esta dimensión.

las plantas necesitan agua y sol para poder crecer. Hay que echarle abono hoy que todavía y quitarle la mala hierba. Los guisantes que la dehuayan las. Indica la planta y de la misma. Pasa que se van a poner a crecer. Hay que quitar la mala hierba y cuando estén grandes nos damos prisa. No arrojamos basura porque una puede tirar la basura.

La alimentación en las plantas

Las plantas se alimentan con sol, agua, viento, abono y humedad de ellas. Son vegetales, por que todos nacen iguales. Son como nosotros los seres humanos. Sembramos para crecer y desarrollarse.

Los árboles no son las plantas y porque ellos se desarrollan con la humedad las plantas por medio de la fotosíntesis se van alimentando la forma de alimentarse son.

Entonces hay unas plantas que necesitan más sol y agua que la abono y el viento. Son muy importantes. Una planta necesita de todos estos elementos para crecer y desarrollarse. Por eso de la cantidad de árboles de diferentes no son. Pero, no tenemos plantas verdes y amarillas.

Luego de revisar en detalle las cifras estadísticas obtenidas en el Pre-Test y Pos-Test, resulta necesario presentar la reflexión personal, por lo cual, se redactará en primera persona, las principales introversiones generadas en las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de la secuencia didáctica, lo cual se hace a continuación.

4.2. Análisis Cualitativo.

La investigación cualitativa refleja, describe e interpreta la realidad educativa con el fin de llegar a la comprensión o a la transformación de dicha realidad, a partir del significado atribuido por las personas que la integran. Esto supone que el investigador debe convivir, aproximarse y relacionarse con estas personas, (Bisquerra, 2014).

Partiendo de lo anterior, es así como en este apartado se presentará el análisis cualitativo de las prácticas académicas como resultado de la implementación de una secuencia didáctica y de las experiencias adquiridas a lo largo de la presente investigación, las cuales condujeron a la reflexión de la práctica pedagógica de la docente.

En primera instancia es importante decir, que la aplicación de la secuencia didáctica, además de mejorar los niveles de comprensión lectora, fue más allá, fue una invitación a dar una mirada sobre mi práctica docente, a reflexionar sobre mi quehacer pedagógico y a auto-analizarnos como profesionales al servicio de la educación. Por ello hay que tener en cuenta que, en la actualidad, la práctica educativa se torna bastante compleja, debido a que hoy en día existen muchos cambios y retos en el campo de la educación. Las características diversas de estudiantes, ritmos diferentes de aprendizaje, influencias del contexto, ambiente y entorno familiar, entre otras situaciones que influyen para que así sea. Y es por razones como éstas, que sobre los profesionales al servicio de la educación recae una gran responsabilidad, como es, no solo la de

educar, sino también la de formar ciudadanos competentes y ejemplares, capaces de asumir los desafíos y exigencias de la sociedad globalizada.

La labor docente, con el paso del tiempo y el surgimiento de nuevas generaciones, se torna más complicada y con un mayor grado de compromiso por parte nuestra, en consecuencia, se nos exige una profesionalización laboral que abarque acciones tendientes a mejorar las prácticas de aula.

Al desarrollar este trabajo investigativo adquirí más conciencia sobre mi rol como educadora, replanteé mi actitud y empecé a proporcionar ambientes de aula que se ajustan a los intereses de los estudiantes y a implementar estrategias innovadoras que motivaron a mis estudiantes a un cambio de pensamiento y actitud, el cual seguramente se podrá alcanzar siempre y cuando ese cambio empiece por mí misma, tal como lo plantea Pozo (2006) “ la importancia de las concepciones de los profesores-implícitas y explícitas-como guía de su práctica”, influye de manera decisiva en la formación y rendimiento de nuestros estudiantes. (Pág. 24)

Una buena alternativa para lograr que los educandos alcancen niveles significativos, es la formación docente en investigación, la cual permite la aprehensión de conocimientos, experiencias y estrategias de enseñanza que se pueden aplicar en el aula. Para lograr el cambio en las concepciones que manejan los educadores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, se debe partir de la reflexión sobre lo que se hace dentro del aula de clase, lo realmente difícil e importante es el cambio de actitud y tomar la decisión de modificar estrategias ya existentes (Pozo 2006).

En el momento en que empecemos a entender que tenemos que reflexionar acerca de nuestro quehacer diario, a reflexionar profundamente sobre la práctica, nos convertiremos en

investigadores dentro de un contexto más práctico que teórico, puesto que la práctica se convierte en un tipo de investigación, en el cual se establece una interacción entre el saber y el hacer, la teoría y la práctica, alcanzando el grado de “prácticos reflexivos”, (Schön 1983).

Nuestras aulas de clases deben ser el espacio donde se manifieste una verdadera articulación entre saber y hacer, entre la teoría y la práctica, debe ser el lugar ideal para la interacción de saberes entre el educador y educando, de tal manera que surja el diálogo entre los conocimientos; logrando así por una parte fortalecer lazos de amistad, cariño y respeto y por otra establecer vínculos de crecimiento y desarrollo tanto personal como profesional.

Para reconstruirnos como profesionales y re-significar nuestra práctica docente, debemos ante todo reflexionar, pero dicha reflexión no consiste sólo en pensar en lo que se debe cambiar, sino en atrevernos a adquirir conciencia sobre nuestro papel como docentes, (Perrenoud, 2008), aunque es necesario hacer una diferenciación entre pensar y reflexionar, ya que el ser humano piensa constantemente, pero esto no implica que esté desarrollando un pensamiento crítico y reflexivo.

Reflexionar es un tema más profundo y exigente que va más allá de la mirada simple y superficial sobre los actos de enseñanza, se trata más de hacer un alto en el camino, de detenernos a comprender y analizar sobre lo que sucede en las aulas de clase y en el mismo estudiante. Es por ello que se hace necesario reconsiderar la relevancia del término práctica reflexiva, estableciendo la diferencia entre pensar y reflexionar. Entendiendo lógicamente que el cambio de paradigmas se convierte en un gran reto, que al alcanzarlo nos puede ayudar no sólo a mejorar nuestra práctica educativa, sino también a convertirnos en mejores seres humanos y docentes.

Generar ambientes de aula armónicos basados en contextos participativos, de encuentro, diálogo y colaboración entre docentes, educandos y comunidad educativa, permitirá construir una nueva forma de trabajo, donde el discente ponga en juego todas las habilidades, destrezas y estructuras mentales para que interprete el verdadero sentido de la educación y en conjunto con los maestros y maestras, convertirse en actores capaces de facilitar procesos de cambio y transformación, tendientes a mejorar la calidad de la educación en Colombia

Es de destacar la gran acogida que tuvo la propuesta en el grupo con el cual se llevó a cabo la investigación, puesto que, desde el inicio de la experiencia pedagógica, se notó el agrado, la afabilidad y la expectativa por parte de los estudiantes hacia las situaciones nuevas a vivir. Antes de empezar a aplicar la secuencia didáctica pensé que era importante crear un ambiente adecuado y llamativo. Hice la propuesta a los estudiantes y entre todos decoramos el salón, pegando por las paredes láminas y figuras relacionadas con elementos propios de la naturaleza, las cuales fueron llevadas por ellos mismos, así comprobé que había alcanzado el objetivo al ver en los rostros de ellas y ellos gestos de encanto, curiosidad y alegría y en el mío una gran satisfacción porque había cumplido mi propósito. Después de terminado el trabajo y observar lo que se había hecho de manera conjunta, se formó una gran algarabía y se escucharon exclamaciones positivas, como por ejemplo ¡qué chévere! ¡Algo diferente! Y todos se sentían orgullosos al ver sus láminas embelleciendo el aula de clase y exclamaban ¡esa es la mía! ¡Esa el traje yo! Todo ese resultado me llenó de alegría y motivación.

Con el paso de los días y al iniciar un proceso que nunca antes había realizado, la desconfianza se apoderó de mí y con frecuencia leía y releía las sesiones, hasta el punto, que mantenía los apuntes en mis manos para cerciorarme de que estaba siguiendo paso a paso la actividad, pues sentía temor de saltarme alguno. En las primeras dos sesiones fue inevitable

explicar los temas, es decir que involuntariamente seguí el esquema tradicional, pero a medida que se avanza en la secuencia, el proceso se fue transformando hasta lograr que los estudiantes participaran en la construcción de su propio conocimiento y fui recobrando la confianza en mí misma.

Como docente, experimenté sentimientos encontrados, de temor, incertidumbre, ansiedad y empecé un proceso de **Autopercepción**, sobre la nueva situación de cambio y noté, como el temor a romper paradigmas me invadía, ya que la experiencia también era nueva e innovadora para mí.

A medida que se desarrollaban las diferentes actividades, se tejían simultáneamente lazos de confianza y afectividad con los estudiantes, provocando una gran **Expectativa**, ante lo que estaba sucediendo, ante los resultados que se quería alcanzar y obviamente por el producto final.

Conviene destacar, que se llegó a un punto donde los educandos establecieron propuestas y surgieron negociaciones, como una **Ruptura** con lo establecido tradicionalmente, que favorecieron el ambiente de aula y el trabajo en equipo se tornó bastante interesante. Poder observar cómo mis estudiantes generaron conciencia de sus propias falencias fue algo admirable, además del hecho de que estuvieran en capacidad de proponer pactos de comportamiento a corto, mediano y largo plazo.

Lastimosamente alejarme de las prácticas tradicionales no fue tan fácil, máxime cuando estoy inmersa en un ámbito educativo, donde la mayoría de docentes aún siguen los habituales esquemas de enseñanza, y aunque siempre estuve presta al cambio de manera casi que inconsciente, caí en algunas prácticas rutinarias, dando **Continuidad** a los acostumbrados procesos pedagógicos.

Fue el momento preciso de hacer un alto en el camino y retomar la propuesta inicial, consistente en un cambio de pensamiento y actitud y por el bien de mis estudiantes tuve que **adaptarme** a nuevas metodologías. Me puse en la tarea de implementar estrategias innovadoras y proporcionar ambientes de aula adecuados, porque sabía que esto influiría positivamente en el rendimiento de los educandos y porque no decirlo también en mí, ya que poco a poco fui sintiendo las transformaciones que ya eran evidentes y que mis compañeros de trabajo percibían.

Los cambios que ellos fueron manifestando hicieron que como docente me sintiera satisfecha del trabajo desarrollado y me motivé a seguir implementando estrategias de este tipo, que favorecieron su formación y desarrollo de un pensamiento más crítico. Ahora bien, es preponderante establecer que las prácticas de aula inciden potencialmente en los resultados positivos que los educandos puedan alcanzar.

5. Conclusiones

En este apartado se presentan las conclusiones producto del desarrollo de la presente investigación con la que se buscaba determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos expositivos descriptivos en estudiantes del grado tercero de básica primaria de una institución educativa oficial del Municipio de Santa Rosa de Cabal, Risaralda.

En primer lugar, es importante decir que los resultados obtenidos en la presente investigación permitieron concluir que la implementación de la secuencia didáctica generó transformaciones significativas en la producción textual de los estudiantes, validándose así la hipótesis de trabajo.

En segundo lugar, a partir de los resultados alcanzados en el *Pre- test*, se puede manifestar que los participantes intervenidos en la investigación antes de la implementación de la secuencia didáctica presentaban bajo desempeño en la producción de textos expositivos, ya que se notaron falencias al momento de identificar los elementos propios de las distintas dimensiones abordadas: Contexto situacional o contexto cercano (propósito comunicativo, destinatario, enunciador, contenido), Superestructura y dinámica interna (párrafo introductorio, párrafo de desarrollo, párrafo de finalización, marcadores descriptivos), Lingüística textual (categorías sintácticas de persona, categorías sintácticas de modalización, progresión temática, conectores).

Sin embargo, es oportuno afirmar que después de evaluar nuevamente a los estudiantes a través de una segunda prueba, se evidenciaron cambios significativos en las tres dimensiones abordadas en la investigación, esto posiblemente se deba a la implementación de la secuencia didáctica, ya que ésta tenía como principales potencialidades, el identificarse como escritores, además de reconocer que sus producciones tenían un enunciatario claramente definido. Sumado

a lo anterior, quizás unos de los principales logros de la implementación de la SD, es el hecho de que los niños identificaran sus propias potencialidades y capacidades frente a la producción de textos expositivos-descriptivos.

De igual forma, los resultados obtenidos dejan entrever que los estudiantes del grado tercero, presentaron menor avance en la dimensión *contexto situacional o contexto cercano*, lo cual puede pensarse que se debe posiblemente a que las estrategias desarrolladas antes de la intervención, no estaban relacionadas con el contexto real de los actores de la investigación, como lo plantea Jolibert (1990), al manifestar que se puede alcanzar un aprendizaje cuando se relaciona información con situaciones reales del contexto. Es decir que se le debe dar más importancia a los trabajos y actividades prácticos que ayuden a los estudiantes a desarrollar habilidades y destrezas que les permitan sortear situaciones de la vida real.

Respecto a los resultados con mayor promedio de avance, éstos fueron obtenidos en la dimensión *superestructura y dinámica interna*, lo que puede significar que los estudiantes intervenidos, durante la aplicación de la Secuencia Didáctica, lograron reconocer los elementos propios de esta dimensión (párrafo introductorio, párrafo de desarrollo, párrafo de finalización, además de los marcadores descriptivos), hecho que de alguna manera se contrapone a los métodos conductistas que continúan presentes en algunas prácticas de enseñanza del lenguaje, (Jurado et al. (2013), lo que influye fuertemente en el desarrollo de las competencias de los estudiantes.

Los actuales ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, exigen dejar de lado las prácticas tradicionales de enseñanza y reemplazarlas por estrategias dinámicas e innovadoras que les ayuden a desarrollar un pensamiento crítico. El trabajo en el aula, a través de secuencias

didácticas es una alternativa de intervención pertinente, que permite flexibilizar, modificar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a la dimensión *lingüística textual*, que se ubicó de acuerdo a los resultados en un nivel medio, se debe considerar que para optimizar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, se deben desarrollar estrategias que posibiliten la construcción colectiva del conocimiento, dicha construcción por una parte fortalece la capacidad de producir textos y por otra la participación activa.

Por otra parte, aunque se presentaron avances representativos en los procesos dirigidos por la docente investigadora y aunque el educando empezó a pensar que es importante reflexionar, hay que seguir trabajando, con miras a perfeccionar la práctica de la producción textual, ya que todavía se presentan falencias palpables al momento de escribir y producir textos expositivos.

A través de la intervención realizada, se pudieron evidenciar cambios significativos en la producción de textos expositivos-descriptivos en los niños, relacionados con el reconocerse a sí mismos como productores de textos, el tener una intencionalidad clara, así como su enunciatario, el reconocer que una producción escrita debe proyectar y evidenciar una estructura a través de la cual se muestren las principales partes de un texto y, como hecho importante, aparece el reconocimiento de un lenguaje experto sobre ciertos temas, que le permiten presentar sus ideas con claridad, coherencia y objetividad.

Es así, como el proceso a través del cual el ser humano genera significado, ya sea con el fin de expresar su mundo íntimo, transmitir información o interactuar con los demás, supone la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación y la asociación, indispensables al

momento de producir textos, A. Camps (1995), considera que los docentes deben ayudar a sus estudiantes a desarrollar estos procesos mentales si quieren dar cumplimiento a los objetivos planeados.

Como se evidencia desde, los resultados, las actividades desarrolladas en el aula, durante el avance de la investigación pueden considerarse como acertadas, hasta el punto de permitir el reconocimiento y la interacción con los elementos que conforman el texto expositivo; de manera que aportaron significativamente a elevar los niveles de lectura y escritura de los estudiantes, por medio de una activación de procesos imaginativos que promovieron la creatividad y estimularon el coraje para vencer el miedo de plasmar sus ideas en una hoja en blanco.

Por otro lado, trabajar el texto expositivo permitió a los niños y niñas acercarse a los diferentes tipos de textos, conocer sus funcionalidades e intenciones mediante los procesos de lectura y escritura, puesto que ninguna actividad de escritura puede prescindir de la lectura, tal como lo expresa Jolibert (1998), y al fusionar ambas competencias se mejoró la construcción textual haciendo significativo el aprendizaje del lenguaje escrito.

Una de las principales fortalezas de este proyecto radica en la elección del texto expositivo no desde la simple lectura automática sino, desde la creación de un modelo mental realizado de manera reflexiva, máxime si es abordado desde el diseño e implementación de secuencias didácticas, las cuales, presentan una excelente alternativa y forma de trabajo que permite flexibilizar el proceso de enseñanza para alcanzar aprendizajes más significativos y alejar a los docentes de las prácticas tradicionales de enseñanza.

En este orden de ideas, y al hacer un análisis profundo sobre lo que ha influido en los procesos de escritura llevados a cabo en la escuela, se coincide en afirmar que la gran mayoría se

debe a la ausencia de estrategias dinámicas e innovadoras, que susciten el uso de estrategias y herramientas capaces de motivar la realización de los trabajos. Equivocadamente en la escuela al hablar del proceso de escritura se piensa más, en el ejercicio de escribir como una actividad de aprendizaje de letras, reglas ortográficas y caligrafía. Vigotsky (1979) afirma al respecto “se les ha enseñado a los niños a trazar letras y formar palabras, pero no se les ha enseñado el lenguaje escrito..., se ha hecho tanto hincapié en la mecánica de la escritura que se ha olvidado el lenguaje escrito como tal”, (pág. 30), olvidando que el acto de escribir es una actividad inteligente y compleja que demanda una alta dosis de creatividad, organización y coherencia y que exige esencialmente desarrollar la capacidad de construir y producir. Lerner (2001) por ejemplo, plantea la importancia de la escritura en la formación de constructos individuales y sociales, donde el estudiante es el actor principal de su aprendizaje, ya que por medio de la producción textual asimila, crea y construye referentes cognitivos que le ayudan en su desarrollo.

Pensar en las posibilidades de generar estrategias que permitan no sólo mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, dentro de las aulas de clase de Colombia, sino además generar espacios de reflexión que inviten a los docentes a evaluar los resultados de las pruebas internacionales y nacionales que se aplican actualmente a los estudiantes del país, es un proceso reflexivo importante, sobre todo en espacios académicos como la formación en una Maestría en Educación.

Entendiendo que es justamente la capacitación constante de los docentes la que permite comprender a partir del ejercicio de la investigación, cuáles son las necesidades en el aula y las falencias en educación, es decir a través de la investigación entender el ejercicio mismo de la docencia.

El diseño e implementación de esta propuesta didáctica propició en la docente investigadora un cambio de actitud y reflexión sobre su quehacer pedagógico, incentivándola a desarrollar estrategias didácticas e innovadoras en aras de formar seres críticos, capaces de aceptar los retos que trae consigo la globalización y a aportar de manera positiva al mejoramiento de la calidad educativa.

Es relevante mencionar, que la práctica reflexiva influyó poderosamente en la docente, hasta el punto de que en la actualidad, no sólo concibe a sus niños y niñas como sus estudiantes o su razón de ser como docente, sino como esos seres que, aunque pequeños tienen muchos vacíos, necesidades y carencias afectivas. Hecho que conduce a reflexionar en que sus enseñanzas deben aportarle a su formación académica, sin desconocer lo fundamental de una óptima relación afectiva dentro del proceso académico. En este punto, vale la pena retomar un postulado de Perrenoud (2004), para quien

“en la perspectiva de una escuela más eficaz para todos, organizar y animar situaciones de aprendizaje ya no es un modo a la vez banal y complicado de definir lo que hacen de manera espontánea todos los profesores...” “Es sobre todo sacar energía, tiempo y disponer de las competencias profesionales necesarias para imaginar y crear otra clase de situaciones de aprendizaje, que las didácticas contemporáneas consideran como situaciones amplias, abiertas, con sentido y control, que hacen referencia a un proceso de investigación, identificación y resolución de problemas. (Pág. 14).

6. Recomendaciones

Los hallazgos obtenidos en la presente investigación demuestran que es posible mejorar los procesos de enseñanza del lenguaje, además resultan pertinentes a la hora de pretender transformar las prácticas de aula de las y los docentes interesados en transformar su quehacer educativo. Por ello es importante destacar algunos aspectos que podrían ser abordados en futuros estudios sobre el tema.

En primera instancia es relevante destacar la importancia de la secuencia didáctica en el campo educativo, por tal razón se recomienda la implementación de secuencias didácticas de enfoque comunicativo, en la enseñanza del lenguaje, orientadas a proporcionar ambientes de lectura y escritura donde se recree el pensamiento, se desarrolle la creatividad y se facilite la comprensión y producción textual, permitiendo la interacción entre los diversos actores que participan del proceso educativo, todo esto en situaciones reales de comunicación.

En segundo lugar, se acentúa la importancia de un nuevo rol del docente y es el de investigador de los procesos de enseñanza – aprendizaje, de tal manera que reorienten sus prácticas educativas con base en fundamentos teóricos que respondan a las exigencias del momento, esto implica transformar las concepciones de cómo se enseña y cómo se aprende.

Es muy importante que el educador reflexione sobre su quehacer pedagógico y se dé la oportunidad de reemplazar esquemas tradiciones de enseñanza por metodologías activas como secuencias didácticas, transversalizadas a todas las áreas del conocimiento, que impacten positivamente en el ámbito educativo.

Partiendo de la idea, de que todo cuanto sucede dentro del aula influye en el proceso, se sugiere que los docentes adecúen y convierten este espacio en ambientes armoniosos y estimulantes donde se lleven a cabo actividades lúdicas, significativas y útiles que propicien el contacto con los textos expositivos, permitiendo al educando pensar, participar, actuar y equivocarse sin temor a ser señalado o sancionado.

Es necesario diseñar dentro de las prácticas educativas, actividades donde el estudiante sea el centro del proceso, para llevarlo de esta manera a participar activamente de la construcción de su propio proceso de aprendizaje. Así mismo se sugiere ofrecer una educación integral, que facilite a los estudiantes la participación de forma activa en los diferentes escenarios sociales, permitiéndoles adoptar una postura reflexiva y crítica, fundamentada en hipótesis y argumentos concretos, que les permita responder a exigencias reales del contexto.

En este orden de ideas, se propone vincular la escritura como herramienta fundamental en la evaluación formativa y para fortalecerla es conveniente integrarla al Proyecto Educativo Institucional, de tal manera, que sea reconocida como una competencia básica para el buen desempeño de cualquier área del conocimiento. Por lo tanto, se propone incluir la enseñanza del texto expositivo a lo largo de todo el proceso de formación académica, puesto que este tipo de texto posee muchos elementos que facilitan el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas, en los educandos.

Con respecto a los instrumentos utilizados en esta investigación, es importante resaltar la importancia del diario de campo como herramienta fundamental que evidencia los procesos de enseñanza y aprendizaje, las transformaciones de las docentes en cuanto a las prácticas pedagógicas y el seguimiento a la adquisición de saberes por parte de los educandos.

Para finalizar, como recomendación específica, se sugiere que los docentes sigan construyendo e implementando propuestas como las secuencias didácticas, basadas en metodologías y didácticas innovadoras y activas que permiten desarrollar en los niños y niñas competencias de lectura y escritura, teniendo en cuenta que el momento de incursionar en estas estrategia didáctica, no debe ser sólo desde la educación básica primaria, sino ir ampliando los niveles de complejidad hasta los grados superiores de la educación básica secundaria.

Ahora bien, una actitud decidida y abierta hacia los nuevos procesos, es definitiva, para alcanzar el cambio que la educación colombiana necesita. Por tal razón es necesario que las Secretarías de Educación sensibilicen, capaciten y acompañen a los docentes que no están acostumbrados a trabajar con este tipo de metodologías para disminuir la resistencia ante las nuevas exigencias y entre todos mejorar la calidad de la educación.

7. Bibliografía

- Aguilera, Cielo (2011) Modelo de escritura de Flower & Hayes. Comprensión y producción de textos. <https://comprensionyproducciondetextosfu.wordpress.com/2011/09/03/modelo-de-escritura-de-flower-hayes/>
- Avilés (2011) Mou (2013). Portafolio de evidencias de las competencias desarrolladas en el módulo propedéutico de la Maestría en Comunicación y Tecnología Educativa (blog). Recuperado el 11 de 2012, de Sesión 3: clasificación de escritos: <http://julioavilesromero.blogspot.com/2011/05/sesion-3-clasificacion-de-escritos.html>.
- Arangoitia, Fernández & Riveros (2014) Estrategias Para El Desarrollo De La Producción De Textos Narrativos En Estudiantes Del Segundo Grado De Secundaria De La Institución Educativa Max Uhle, Del Distrito De Villa El Salvador, 2013. Lima-Perú. Universidad Nacional de Educación.
- Álvarez, T. (2010). *El texto expositivo y su escritura*, Artículo Segunda época No 32 Segundo semestre de 2010, pp. 73-88 Universidad pedagógica nacional
- Bernal, C., & Bernal, H. (2016). *Implementación de una Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo en la producción escrita de resúmenes en inglés con estudiantes de una universidad oficial de Pereira*. Pereira: UTP.
- Camps, A. (2008). *Palabrario, lecturas complementarias para los maestros*. Bogotá: Fundalectura y Fundación Corona.
- Camps, A. (2012). LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA EN LA ENCRUCIJADA DE MUCHOS CAMINOS. *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*(N.º 59), pp. 23-41.
- cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita.
- Castrillón, J. I. (2014). *Procesos argumentativos en la producción de textos (orales y escritos) mediante la herramienta de reconocimiento de voz Dragon Naturally Speaking en jóvenes de grado undécimo*. Medellín: Universidad San buenaventura.
- Chinga, H. (2012). *Productores de textos narrativos en estudiantes del ciclo V de educación primaria*. Lima: Escuela de Posgrado-Universidad San Ignacio de Loyola.

- conde, s. (2011). formación cívica y ética en la educación básica. *AFSEDF*.
- Cuetos Vega, F. (2012). Escritura. En: López – Escribano, C. *Neurociencia del Lenguaje: Bases neurológicas e implicaciones clínicas*. (137 – 146). Madrid, España: Editorial Médica Panamericana.
- Flórez, R., Arias, N., & Guzmán, R. (2004). *El aprendizaje en la escuela: El lugar de la lectura y la escritura*. Bogotá D.C.: Universidad de la Sabana.
- Freinet, c. (1960). *El texto libre*. Caracas: laboratorio educativo.
- García, Y. (2009). *Modelo Proceso-producto*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Hernández, Sampieri, R., Fernández, Collado, C., & Bautista, Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación 5ª Edición*. México: MCGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Jolibert, J., & Grupo de docentes de Ecoen. (1985). *Formar niños productores de textos. Octava edición*. Barcelona: Oceano.
- Litwin. (2000). Diseño de entornos virtuales para educación. *Materiales educativos y práctica docente*, 2-3.
- MEN, M. d. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: MEN.
- Olson, D. (1998). *Desmitologización de la cultura escrita*. Barcelona: Gedisa.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Querétaro: Monte Albán.
- Sánchez, V., Romanutti, G., & Borzone, A. (2007). Leer y Escribir textos expositivos en primer grado. *Lectura y Vida*, 24-31.
- Bravo Medina, M.C. (2013). *Niños productores de texto. Niños exploradores. Una estrategia pedagógica para producir textos significativos*. (Tesis de Especialización). Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá D.C
- Camps, A. (1993). *Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza*.
- Cassany, Daniel (1990). (2005). *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó, , pág. 91.
- Camargo Martínez (2010). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia, Colombia. Universidad del Quindío. (2ª Ed.).

- Columina, Rosa; Ornuvia, Javier. (2004). *Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos*. En: COLL Cesar; PALCIO, Jesús y MARCHESI Álvaro. Psicología de la educación. Barcelona: Alianza Editores,
- Coll, C., y et al. (2001). *Como valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. España: Universidad de Barcelona.
- Díaz, B. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, Mcgraw-Hill. *Educere*, 9(30), 301-309
- Estaire, (1999). *El diseño de unidades didácticas para la enseñanza de una segunda lengua*. Comunicación, lenguaje y educación, 7-8. Madrid. Fundación Antonio de Nebrija
- Ferreiro (1988). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: siglo XVI Editores.
- Fernández, C y Sanz (1998). Innovación educativa: edublog del profesor y de los alumnos, en el aprendizaje basado en problemas. [htt: // diarium usal.es/del valle/files/2013/01/L0306.pdf](http://diarium.usal.es/delvalle/files/2013/01/L0306.pdf): Innovagogía.
- Garzón M.L. (2015). *Secuencias didácticas para la producción y comprensión textual*. Universidad Tecnológica de Pereira. Maestría en Educación.
- Good, L. y Brophy, J. (1997). *Looking in classrooms*. New York Longman.
- Grupo de lenguaje Bacatá, (2015). *Texto expositivo: leer, escribir y dialogar para aprender*. Bogotá.
- Hayes y Flower (1980). "Identifying the Organisation of Writing Process." En L.W. Gregg y E.R. Steimberg (eds.) *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N.J., Erlbaum, 3-30

- Hymes, (1966). “A cerca de la competencia comunicativa”. Revista forma y función No 9. Universidad Nacional de Colombia. Santa Fe de Bogotá.
- Hueso González, A.; Cascant I Sempere, MJ. (2012). Metodología y técnicas cuantitativas de investigación. Editorial Universitat Politècnica de València.
- Iborra, (2003). *El llenguatge: edició crítica I estudi lingüístic*. Ayuntamiento de Elche. (Texto por membresía a escritos del autor).
- Jolibert, (1991). Formar niños productores de textos. Chile: Dolmen Ediciones
- Jurado et al (2013). Juguemos a interpreta. Bogotá: Editores Colombia S.A
- Johnson, David W. y Johnson, Roger J. (1999). *Aprender juntos y solos*. 1 ed. Buenos aires (Argentina): Grupo Editorial Aique S. A.
- Kaufman, (2013). La escuela y los textos. México: Editorial Sanrillana.
- Litwin (2000). *La educación a distancia. Temas para el debate de una nueva agenda educativa*. Bs. As.: Amorrortu Editores.
- Lerner (2001) Lerner, D. (2003). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 15, (3). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/405/40515311.pdf>
- MEN (1998) *Lineamientos Curriculares de lengua castellana*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio
- Monserrat (1990)

- Muñoz (2012). Desarrollo de la competencia comunicativa con ayuda del computador en la producción de textos. En U.N. Colombia, Interacción y competencia comunicativa: experiencias sobre lectura y escritura en la escuela. Bogotá: programa RED
- Mercer, Neil. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: El habla entre profesores y alumnos*. 2 ed. Barcelona (España): Ediciones Paidós,
- Martínez Camargo Z., Uribe Alvarez, G., & Caro Lopera, M.A (2011). *Didáctica de la Comprensión y Producción de Textos Académicos*. Armenia. Quindío Colombia. OPTIGRAF S.A.
- ONG (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de cultura económico.
- OEA y UNESCO. (2004). *Educación en la diversidad: Material de formación docente*. Santiago de Chile (Chile): OEA.
- OCDE (). Organización para la cooperación y el desarrollo económica.
- Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional
- Perrenoud (2008). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Editorial Colofon.
- Piaget, J. (2007). *Pensamiento emocional – La Inteligencia*. Barcelona
- Pozo (2006). Nuevas formas de pensar en la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Gro. Madrid.

Sánchez, Emilio (1995). *Los textos expositivos, estrategias para mejorar su comprensión*. Grupo editorial: Santillana

Schön, (1983). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós

Sanz (2003). *Evaluaciones de las habilidades sociales. En Gil, F. y León, J. M^a. Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis.

S, Mata (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita*. Málaga: Aljibe.

Saussure (1980). *Curso de lingüística general*. Madrid: Akal.

Tharp, R. *La actividad en la teoría y en el aula: en transformar la enseñanza*. Barcelona (España): Paidós.

Teberosky (1995). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horsori

Tomasini-Bassol, A. (2011). *La superioridad del método de los Juegos de Lenguaje y las Formas de Vida. Ponencia presentada en el 3er. Congreso Wittgenstein en Español*. Xalapa, Veracruz. México.

Van Dijk (2006). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidos

Vygotsky (1979). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La pléyade.

Wells, G. (2001). *Aprender con y de nuestros estudiantes. En: Indagación hacia una teoría y una práctica sociocultural de la educación*, Cap 9. Barcelona: Paidos

Zabala, A. (2008). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona, España: Graó

8. Anexos

Anexo 1. Secuencia didáctica

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS.

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA

- **Nombre de la asignatura:** Lenguaje
- **Nombre del docente:** Isabel Cristina Grajales Arroyave
- **Grupo:** Tercero (3°)

FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN	
TAREA INTEGRADORA: “VIAJEMOS AL MUNDO DE LA ALIMENTACIÓN EN LAS PLANTAS A TRAVÉS DE LAS LETRAS” UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS”	
OBJETIVOS DIDÁCTICOS. OBJETIVO GENERAL. Producir un texto expositivo descriptivo sobre la alimentación de las plantas, con estudiantes de grado tercero de una institución educativa del municipio de Santa Rosa de Cabal, a través de la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo. OBJETIVOS ESPECÍFICOS. <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer el texto expositivo descriptivo, en relación con su tipología textual, superestructura. (párrafo introductorio, de desarrollo y de conclusión o finalización y los marcadores descriptivos). • Leer textos expositivos descriptivos expertos para identificar sus principales características 	

- Realizar la producción textual del texto expositivo descriptivo a partir del proceso de planificación, teatralización, revisión y reescritura.
- Establecer en la fase de planificación de la escritura los elementos de la situación de comunicación del texto expositivo descriptivo con relación al propósito, el posible lector, el contenido y el rol bajo cual el enunciatario producirá el texto.
- Producir el texto expositivo descriptivo teniendo en cuenta los elementos de la superestructura: párrafo introductorio, párrafos de desarrollo, párrafo de finalización o conclusión y los marcadores descriptivos.
- Producir el texto expositivo descriptivo con coherencia y cohesión a través del uso adecuado de conectores, opciones de enunciación: persona, modelización, progresión temática y signos de puntuación que dan sentido al texto.
- Revisar y reescribir el texto expositivo descriptivo para su edición final

CONTENIDOS DIDÁCTICOS

- **Contenidos conceptuales:**
 - El contexto Expositivo, el vocabulario y las ideas.
 - El Texto Expositivo: Definición, funciones, características.
 - La descripción expositiva: características, estructura, marcadores descriptivos
 - Cohesión y coherencia textual: Unidades lógico formales (texto, párrafo, oración), elementos de cohesión semántica: conectores y conectivos
- **Contenidos procedimentales**
 - Activación de los conocimientos previos
 - Búsqueda y síntesis de información necesaria.
 - Observación y análisis de textos audiovisuales
 - Revisión textual y lectura de textos expositivos.
 - Determinación del contexto situacional o comunicativo.
 - Elaboración del esquema previo del texto
 - Reconocimiento de los elementos de cohesión lógico-formales y semánticos.
 - Actividades orales expositivas.
 - Elaboración resúmenes y esquemas que dan cuenta del sentido de un texto
 - Escritura de un texto que involucra: un párrafo introductorio, un párrafo de desarrollo temático, y uno de finalización o conclusión del texto.
 - Revisión, socialización y corrección de sus escritos, teniendo en cuenta las propuestas de sus compañeros y profesora
 - Reescritura.
 - Interpretación de canciones y juego de roles.
- **Contenidos actitudinales**
 - Cumplimiento de la consigna de la elaboración de un texto expositivo.
 - Toma conciencia de la importancia de la utilización del texto expositivo.

- Identificación de la intención de quien produce un texto.
- Trabajo en grupo.
- Respeto y valoración por las producciones propias y ajenas.

SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS.

Para desarrollar la secuencia se utilizarán los siguientes dispositivos didácticos:

- Estrategias derivadas de la Escuela Nueva: Las cuales se fundamentan en el enfoque pedagógico de la Escuela Activa, cuya premisa se basa en el aprender haciendo (Dewey)
- Construcción guiada de conocimiento: Entendida por Mercer, N (2012) como un proceso de comunicación en el cual una persona ayuda a otra a desarrollar sus conocimientos y comprensiones. La construcción guiada del conocimiento, en los escenarios educativos, debe cumplir tres requisitos: explicar cómo se utiliza el lenguaje para crear una comprensión y un conocimiento conjunto; explicar cómo el docente, puede ayudar a los estudiantes a aprender y dar importancia a la naturaleza y los objetivos específicos de la educación formal.
- Tutoría entre iguales: Según Duran y Vidal, (2004) es un método de aprendizaje cooperativo basado en la creación de parejas de alumnos, con una relación asimétrica (derivada de la adopción del rol de tutor y del rol de tutorado), con un objetivo común, conocido y compartido.
- Aprendizaje colaborativo: según Prescott, (1993) el aprendizaje colaborativo busca propiciar espacios en los cuales se dé, el desarrollo de habilidades individuales y grupales a partir de la discusión entre los estudiantes al momento de explorar nuevos conceptos, siendo cada quien responsable tanto de su propio aprendizaje, como del cumplimiento de las metas grupales.
- Tareas abiertas y con instrucciones.
- Uso de tecnologías de la información y la comunicación: Para su elección se opta por textos audiovisuales expositivos (videos) de los cuales se realizó un análisis previo de su contenido, estructura, autoridad y pertinencia para desarrollar la descripción del tema.

Videos seleccionados

“la Nutrición de las plantas y la Fotosíntesis”.

“Partes de la planta y la Fotosíntesis”.

“El sistema digestivo”

- Selección y análisis de los recursos textuales: Para ello se seleccionaron textos expertos y textos de apoyo. Los textos expertos seleccionados fueron creados por personas o por instituciones que conocen del tema nutrición de las plantas o que tienen experiencia en el manejo de dicha temática y fueron escogidos porque desarrollan los procesos apropiados para la propuesta.

Textos expertos seleccionados

Nutrición de las plantas

La Fotosíntesis.

Los Alimentos.

El Cóndor de los Andes.

La Guacamaya Roja.

El Gato Doméstico.

La Rana Dardo Dorada.

La Tortuga

FASE DE EJECUCIÓN O DESARROLLO

SESIÓN No 1: PRESENTACIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LA SECUENCIA.

Objetivos:

Presentar la secuencia a través de preguntas que induzcan al estudiante a la creación del contexto de escritura y a la negociación del contrato didáctico.

Encuadre

La profesora saludará a los estudiantes y realizará el momento espiritual para el inicio de la jornada, posteriormente cada estudiante llenará el autocontrol de asistencia.

Como motivación, a continuación, se presentará el Video “a un granito de maíz” (*Anexo 1*) al tiempo que se interpreta la canción.

Desarrollo

Terminado el video se saldrá del salón y se hará la observación de diferentes plantas ornamentales existentes en la institución, haciendo énfasis en sus diferentes características (aroma, textura, tamaño, colores, entre otros). En el transcurso del recorrido la profesora formulará las siguientes preguntas:

Mencionen ¿Para qué nos sirven las plantas? ¿Por qué son importantes en nuestra vida? ¿Qué pasaría si no existieran las plantas?

¿De dónde creen que nacen las plantas?

¿Todas las plantas que observaron tienen el mismo color?

Cuando la planta se observa verde, alegre ¿Qué puede ocurrir? ¿Por qué crees que la planta está viva?

Cuando la planta se observa seca, amarilla, café, triste ¿Qué puede ocurrir? ¿Qué pudo haber pasado para que la planta se muriera?

¿Qué crees que come una planta? ¿Y cómo hace para alimentarse y poder crecer?

¿Qué parte utiliza la planta para elaborar su alimento?

¿Creen que el saber cómo se alimentan las plantas nos puede servir de algo?

Les gustaría aprender sobre las plantas ¿Qué podemos hacer para saber cómo se alimentan las plantas?

¿Qué podemos hacer con la información que vamos a obtener? ¿Les gustaría escribirla? ¿A quién le podemos contar esta información que vamos a escribir?

Después del recorrido se entrará al salón donde se encontrará una mesa con hojas de árbol de diferentes tamaños y formas (elaboradas en cartulina). En una pared del salón estará pegado un tallo de árbol deshojado. ¿Se les preguntará a los estudiantes cómo aprender sobre las plantas?, ¿qué se debe hacer para aprender sobre ellas?, a qué se comprometen para aprender sobre ellas?

Una vez hayan sido escuchadas las respuestas, la profesora realizará la presentación de la secuencia proponiéndoles que para aprender sobre las plantas van a escribir un texto durante las siguientes clases y que van a realizar varias actividades para ello tales como lecturas, análisis de las lecturas, videos, escritura, revisión, relectura y reescritura. Lo mismo que descripción de fotos e imágenes.

A partir de las respuestas de los estudiantes se plantean los acuerdos sobre las normas y los compromisos que asumirán, para lo cual cada estudiante tomará varias de las hojas dispuestas en la mesa y escribirá en ellas los compromisos, posteriormente procederán a pegarlas en el tallo del árbol.

Cierre

Para culminar, el grupo se dividirá en subgrupos que darán respuesta a las preguntas sobre indagación de saberes previos y a continuación un relator nombrado por cada subgrupo, entregará las respuestas por escrito a la profesora.

- Tarea: (Esta tarea se trabajará en la sesión 8)
Se les indica que cada estudiante debe sembrar tres semillas así
Semilla 1 (de frijol)
Semilla 2 (de maíz)
Semilla 3 (de tomate)
Todos los días deben echarle comida diferente a cada una así:
A una planta echarle agua y abono
A otra planta charle residuos orgánicos (cascaras de plátano, papa, etc.)

Y a la otra planta no echarle nada.

Teniendo en cuenta la observación diaria de estas tres plantas resolver el siguiente diario de campo.

En este diario se registrarán todo el proceso de crecimiento que tienen las plantas. Ver (Anexo 2).

Cabe anotar que previamente se les había explicado la forma como diligenciar dicho diario de campo.

SESIÓN No 2: EVALUACIÓN DE CONDICIONES INICIALES

Objetivo: Evaluar el nivel en producción de textos expositivos descriptivos, en relación con la alimentación en las plantas.

Encuadre

La profesora saludará a los estudiantes y realizará el momento espiritual para el inicio de la jornada, en seguida cada estudiante llenará el autocontrol de asistencia.

Luego la profesora procederá a realizar una recapitulación de lo realizado en la clase anterior a través de preguntas formuladas a los estudiantes, tales como:

¿Quién recuerda lo que hicimos la clase pasada?

¿Cuáles fueron los acuerdos realizados para el desarrollo del trabajo?

¿Para qué vamos a indagar sobre la alimentación en las plantas?

Posteriormente sobre la indagación de saberes previos; se hará una plenaria y a partir de estos conocimientos se presentará un video sobre la alimentación en las plantas. Video (Anexo 3).

Desarrollo

La profesora les pregunta a los estudiantes que si con la información que vieron en el vídeo ¿podrías ayudarles a tus compañeros del grado siguiente a tener una información más amplia sobre el proceso de alimentación en las plantas

¿Cómo lo podrías hacer?

A continuación, la profesora les presentara la consigna de escritura para la producción textual.

“Vas a escribir un texto para tus compañeros del grado

Cuarto, donde describas cómo es la alimentación en las plantas”.

Para la elaboración de dicha tarea, la profesora les entregará una hoja en blanco y se hará las siguientes sugerencias: la producción textual se realizará de forma individual y la letra debe ser clara.

Cierre

Esta sesión se dará por terminada cuando cada estudiante entregue su hoja con la producción textual.

Para finalizar se procederá a las actividades de metacognición bajo las siguientes preguntas: ¿Qué hicimos?, ¿para qué lo hicimos?, ¿Cómo nos hemos sentido?

Cada estudiante consignará en el cuaderno las respectivas respuestas a las preguntas anteriores.

SESIÓN No 3**Objetivo:**

Identificar los elementos pertenecientes al contexto situacional del texto expositivo descriptivo, a través de un juego de roles.

Encuadre

La profesora saludará a los estudiantes y realizará el momento espiritual para el inicio de la jornada, posteriormente cada estudiante llenará el autocontrol de asistencia.

Seguidamente se hará un repaso de la actividad realizada en la sesión anterior por medio de las siguientes preguntas que servirán para indagar saberes previos:

¿Qué hicieron en la sesión anterior? (Escritor)

¿Sobre qué escribieron? (Tema o contenido)

¿A quién le escribieron? (Lector)

¿Se les dificultó la escritura? ¿Por qué? (Escritor)

¿Para qué escribieron? (Intención comunicativa)

¿Por qué era importante ver el video y saber sobre el tema antes de escribir? (Escritor)

¿Qué pasa si el escrito no lo entienden los lectores? (Destinatario)

¿Cómo se escribe un texto que va a explicar la alimentación de las plantas? (Silueta del texto expositivo)

Luego la profesora les recuerda que a partir de la actividad anterior van a mejorar la escritura del texto expositivo sobre la alimentación de las plantas.

Desarrollo

Posteriormente la docente guiará el juego de roles que consiste en:

Conformar grupos de tres estudiantes, cada estudiante tendrá un rol específico, así: uno de ellos será el profesor (este rol será representado por un estudiante que domine el tema sobre el cual van a escribir a

sus compañeros). Otros dos desempeñarán el rol de estudiantes, es decir leerán el texto que fue escrito por su compañero (profesor).

Con anterioridad la profesora designará a tres estudiantes (que asumirán el papel de profesor) para que en la casa escriban un texto sobre la mascota favorita.

Se les dará tiempo para que el estudiante-profesor les entregue el escrito a sus estudiantes y ellos lo lean. Terminada la actividad, en plenaria se harán las siguientes preguntas

¿Cómo les pareció la actividad?

¿Cuál era el tema tratado en el texto?

¿Identificaron quien escribió el texto?

¿Creen que quien escribió el texto conocía del tema?

¿Quién leyó el texto?

¿Entendieron el mensaje del texto?

¿Cuál es la idea principal del texto?

La docente, explicará que quien escribió el texto recibe el nombre de enunciador y hará énfasis que el enunciador debe tener dominio y conocer sobre el tema que va a escribir; seguidamente también dará a conocer que el enunciatario es quien lee el texto y desconoce sobre la información presentada en él; el propósito comunicativo es la intención con que se escribe el texto, que en este caso es dar a conocer de forma detallada las características de la mascota preferida mediante la descripción y el contenido hace referencia al tema con las ideas principales sobre las que se escribe el texto.

Posteriormente se presentará un cartel con cuatro columnas donde en cada una de las columnas estará el título de cada uno de los elementos del contexto situacional (JJolibert, 2006) (*Anexo 4*)

Luego se les entregará a los estudiantes en forma grupal, papeles con características de cada uno de los enunciados de la cartelera; la idea es que ellos lean la característica asignada y la ubiquen en una de las columnas.

Las características serán las siguientes:

Propósito comunicativo: Clarifica la información que se desea dar. Precisa detalles. Utiliza la descripción.

Enunciatario : Es el lector real del texto. Sujeto o persona que será informado. Es quien desconoce el tema.

Enunciador: Autor o escritor del texto. Es quien domina el tema. Quien tiene el conocimiento.

Contenido: Presentación del tema con las ideas principales en el texto.

Después de que los estudiantes hayan terminado de ubicar las características, se hará un proceso de revisión donde la docente comenzará a leer el contenido de cada una de las columnas y ajustará las características en la columna correspondiente en caso de haber sido mal ubicadas. Finalizando se hará una recapitulación del cuadro.

El afianzamiento del concepto se hará por medio de dos lecturas donde el grupo, primero se dividirá en 4 subgrupos para que ellos identifiquen las características del contexto comunicativo, posteriormente se reagruparan solo en dos grupos para que comparen sus respuestas planteadas a continuación.

(Anexo 5) La fotosíntesis.

(Anexo 6) Nutrición de las plantas.

¿Cuál es el propósito del texto que leyeron? ¿Qué pretende el autor?

¿Creen que el autor del texto sabe del tema?

¿Quién cree que leyó el texto? ¿Creen que el lenguaje utilizado por el autor es claro y adecuado para quien lo lea?

¿Cuál es el tema tratado en el texto?

¿El texto leído es claro?

En los grupos finales del trabajo hacer una representación gráfica del contenido de la lectura que le correspondió.

Cierre.

Actividad realizada por medio de completar frases: (Anexo 17)

En esta clase aprendí que...

Lo aprendido lo puedo utilizar cuando...

En la realización de la actividad me sentí...

Tarea

Consignar en el cuaderno las principales características de cada uno de los elementos del contexto situacional o contexto cercano, trabajado en clase.

SESIÓN No 4

Objetivo:

Diferenciar las características de la tipología textual expositiva descriptiva de otras tipologías textuales.

Encuadre

La profesora saludará a los estudiantes y realizará el momento espiritual para el inicio de la jornada, posteriormente cada estudiante llenará el autocontrol de asistencia.

Dispuestos en las paredes del aula estarán los compromisos y acuerdos que los estudiantes elaboraron en el contrato didáctico, los cuales serán recordados. También estarán las imágenes alusivas a cada una de las lecturas que serán analizadas por cada grupo.

(Anexo 7) Texto Narrativo. Cuento “la semilla”

(Anexo 8) Texto Expositivo. Los Alimentos.

(Anexo 9) Texto Informativo. La Noticia, Fenómenos de El Niño y La Niña podrían afectar a 100 millones de personas)

Además de las imágenes también estará un cuadro donde se consignarán las características de las tipologías textuales. (Anexo 10)

A continuación, algunos de los estudiantes leerán la producción de la tarea hecha en casa sobre las principales características de cada uno de los elementos del contexto situacional o contexto cercano.

Luego se procederá a hacer las siguientes preguntas:

La forma como escribiste la tarea en el cuaderno, ¿Qué texto es? ¿Será que es un poema? O ¿un cuento? O ¿es la información de algo?

Teniendo en cuenta lo que se ha leído durante el año ¿Crees que todo está escrito de la misma forma?

¿Qué características tiene la escritura de un cuento?

¿Cómo comienza un cuento?

¿Has leído noticias en un periódico?

¿Será que tiene las mismas características del cuento?

En los textos leídos sobre descripción de animales ¿están escritos de la misma forma?

Desarrollo

Posteriormente se dividirá el grupo en 3 subgrupos y a cada uno de ellos se les entregará una lectura así: a un grupo se le entregará la lectura de texto expositivo (Anexo 8, “Los Alimentos”); a otros grupos de texto narrativo (Anexo 7, cuento “semillas”) y al otro grupo texto informativo (La noticia, Anexo 9, Fenómenos de El Niño y La Niña podrían afectar a 100 millones de personas)

Cada grupo tendrá un tiempo determinado para que lean y analice la lectura correspondiente, por medio de las siguientes preguntas. ¿Cuál es el título del texto?

¿Quién creen que escribió el texto?, ¿Cuál es el propósito del texto? ¿Cuál es el tema del texto y tiene ideas principales?, ¿Es claro para usted lo escrito por el autor? ¿Consideran que este texto es una noticia, o un cuento o es la explicación de una información?

Terminada esta actividad, un relator nombrado por el subgrupo se encargará de exponer ante el grupo en general las respuestas a las preguntas anteriores, mientras que la docente va consignando en el tablero los datos más relevantes.

Seguidamente la docente entregará a varios estudiantes, pequeños carteles que contienen características de las diferentes tipologías, y en grupo analizarán en qué lugar del cuadro va dicho cartel. (*Anexo 10*). Terminada esta actividad la docente hará una revisión del cartel y junto con los estudiantes reubicará el cartel (si está en un lugar equivocado).

En esta sesión se hará una actividad de recapitulación y refuerzo la cual consiste en el desarrollo de un crucigrama que contiene algunas características de las diferentes tipologías textuales el cual será resuelto en forma grupal. (*Anexo 11*), y posteriormente analizado en plenaria con la guía de la docente.

Cierre.

Las actividades de meta cognición se realizarán en forma grupal con las siguientes preguntas.

¿Qué aprendimos?

¿Para qué nos sirve lo que hemos aprendido hoy?

¿Cómo aprendimos?

¿Cómo nos hemos sentido?

Tarea:

Se dirigen a la sala de informática y en parejas van a consignar algunas características de las tipologías textuales en el programa de Word. Trabajo que deberán presentar impreso en la próxima sesión.

SESIÓN No 5

Objetivo: Identificar las características del texto expositivo descriptivo, mediante la lectura y relectura de textos expertos, para que el estudiante realice su posterior producción teniendo en cuenta dichas características.

Encuadre

La profesora saludará a los estudiantes y realizará el momento espiritual para el inicio de la jornada, posteriormente cada estudiante llenará el autocontrol de asistencia.

Revisión y lectura de la tarea anterior.

- ¿Qué tipo de texto se trabajó en esta producción?
- ¿Qué características tiene el texto expositivo?
- ¿Están en condición de producir un texto expositivo descriptivo?

Desarrollo.

Posteriormente se dividirá el grupo en 3 subgrupos, y a cada uno se le entregará una lectura diferente.

(Anexo 12) El cóndor de los Andes.

(Anexo 13) La guacamaya Roja.

(Anexo 14) El gato Doméstico.

Se le dará tiempo a cada grupo para hacer análisis de la lectura y luego contestarán las siguientes preguntas:

¿Cuál es el título del texto?, ¿Quién escribió el texto?, ¿Cuál es el propósito del texto?, ¿Es claro para usted lo que el autor quiere decir?, ¿Qué tipo de texto es?, ¿Cuál es el tema del texto y cuál es su idea principal?, ¿Cómo está escrito el texto? ¿Cuántos párrafos tiene?

Cada estudiante irá consignando las respuestas en el cuaderno.

Posteriormente en plenaria, la profesora unificará conceptos basándose en las respuestas consignadas por los estudiantes en los diferentes grupos. Para ello se hará un cuadro de contraste en el tablero entre las respuestas unificadas y las características del texto expositivo descriptivo según Teodoro Álvarez A.

Finalizada la actividad la docente hará una recapitulación sobre la columna donde se encuentran las características del texto expositivo descriptivo y el estudiante consignará en el cuaderno la información de dicha columna.

Cierre:

A cada estudiante se le entregará una ficha para que la complete, con el fin de realizar el proceso de metacognición. (Anexo 16)

Tarea:

Escribirán en el cuaderno características de su mascota favorita.

SESIÓN No 6

Objetivo: identificar las características de la superestructura del texto expositivo descriptivo (párrafo de introducción, párrafos de desarrollo y párrafo de finalización o conclusión).

Encuadre

La profesora saludará a los estudiantes y realizará el momento espiritual para el inicio de la jornada, posteriormente cada estudiante llenará el autocontrol de asistencia.

Algunos estudiantes leerán las características de mascota favorita. (tarea sesión anterior)

¿Comprendieron lo que el compañero leyó?

¿A qué compañero le entendieron mejor? ¿Por qué?

¿Consideran que es importante tener en cuenta el contenido, a quien se le va a escribir y como se va a escribir, para que entiendan mejor nuestro mensaje?

¿Qué debemos tener en cuenta para escribir un texto expositivo?

La docente recordará las características del texto expositivo descriptivos (cartel en la pared sobre tipologías textuales)

¿Cuáles son las partes de un texto expositivo descriptivo?

¿Saben que es un párrafo introductorio?

¿El párrafo introductorio que características debe tener?

¿Qué se va a escribir en el párrafo introductorio?

¿Para qué se va a escribir un párrafo introductorio?

Desarrollo:

Esta sesión se trabajará en tres días, y para ello se utilizarán los textos leídos en la sesión 5.

(Anexo 12) El cóndor de los Andes.

(Anexo 13) La guacamaya Roja.

(Anexo 14) El gato Doméstico.

A cada estudiante se le entregará fotocopia de una de las lecturas. Paso siguiente se dividirá el grupo en subgrupos de tal forma que en cada subgrupo queden con las 3 lecturas.

Ubicados en los subgrupos cada estudiante leerá a sus compañeros el texto que le correspondió.

Allí en los subgrupos darán respuestas a las siguientes preguntas:

¿Los textos tienen Título?

¿Qué nombre le podemos dar al que escribió cada uno de los textos?

¿Qué tipo de textos son?

¿Cuál es el propósito comunicativo de los textos?

¿Cómo se encuentra dividida la información de los textos?

Utilizando un color, se les pide encerrar con una línea el primer párrafo de su texto.

¿Qué tienen en común los primeros párrafos de los textos?

A medida que los estudiantes van respondiendo a cada una de las preguntas, la docente afianzará o dará ejemplos o estrategias para abordar el párrafo introductorio, para el cual hay que contestar las preguntas ¿qué vamos a escribir?, ¿por qué lo vamos a escribir? y ¿cómo lo vamos a escribir?

Posteriormente se les pide a los estudiantes que escriban un párrafo introductorio y tendrán en cuenta la tarea de la sesión anterior (características o descripción de la mascota favorita) y que tengan en cuenta contestar a las anteriores preguntas. Esta actividad la harán en los subgrupos.

Al día siguiente retomarán los grupos en los que trabajaron el día anterior y a continuación se les pide a los estudiantes que saquen las copias de las lecturas.

(Anexo 12) El cóndor de los Andes.

(Anexo 13) La guacamaya Roja.

(Anexo 14) El gato Doméstico.

Se les dará tiempo para que cada integrante del grupo lea nuevamente su lectura correspondiente.

A partir de estas responderán las siguientes preguntas:

¿El texto estaba dividido en párrafos?

¿Tiene párrafo introductorio?

¿El párrafo introductorio da respuesta a las preguntas, ¿qué está escrito?, al ¿por qué está escrito? y al ¿cómo está escrito?

¿Cuál es la característica principal del párrafo introductorio?

La docente realiza una recapitulación del tema a partir de las respuestas de sus estudiantes.

Posteriormente la docente les dice a los estudiantes que utilizando un color (diferente al color utilizado en el párrafo introductorio) van a encerrar los párrafos donde se presenta la descripción del tema. Donde el autor muestra los subtemas y las ideas principales hasta dejar claro que es lo que quiere decir.

La profesora hará énfasis en que estos párrafos reciben el nombre de párrafos de desarrollo y que allí se encuentra la continuación a los siguientes enunciados: porque..., es..., está compuesto de..., se presenta como...

Con un color resaltar las palabras claves que nos indican descripción y palabras de unos indican que es el párrafo de desarrollo (color diferente al utilizado en el párrafo introductorio y en el párrafo de desarrollo)

Para cada uno de los anteriores enunciados entre la docente y los estudiantes irán dando ejemplos y la docente los irá consignando en el tablero.

Terminada esta actividad y cuando la docente haya aclarado posibles dudas de los estudiantes, se les pedirá que en forma grupal revisen y releen el texto escrito sobre la mascota favorita, realizado en la clase anterior y que por favor escriban los párrafos de desarrollo donde den continuación a los enunciados porque..., es..., está compuesto de..., se presenta como... y que tengan en cuenta la descripción detallada de cada una de sus características.

En el tercer día de esta sesión los estudiantes se ubicarán nuevamente en los grupos de trabajo del día anterior, y retomarán las lecturas de los anexos 12, 13 y 14.

Utilizando un color (diferente al ya utilizado) resaltar el párrafo que consideren es de finalización o conclusión al texto. Y en forma grupal discutirán sobre los siguientes interrogantes ¿Con que palabras comienza los últimos párrafos resaltados? (párrafo de finalización) ?, ¿Cuál es la idea principal de este párrafo?, ¿Creen que con este párrafo se hace un cierre o finalización del texto?

A medida que los estudiantes van dando respuesta a las anteriores preguntas, la docente hará hincapié en que en el párrafo de finalización se debe tener en cuenta que es el cierre de la idea que se expone en el texto; que es el resultado de los principales aspectos desarrollados; que se trata de la fase de evaluación; y que para construcción se utilizan expresiones como: así pues..., como conclusión..., en resumen..., en síntesis... para finalizar.

Para cada uno de los anteriores enunciados entre la docente y los estudiantes irán dando ejemplos y la docente los irá consignando en el tablero.

Paso siguiente se les pide a los estudiantes que con el mismo color que resaltaron las palabras claves del párrafo de desarrollo, también resaltaran con otro color diferente las palabras claves o signos que me indican que es un párrafo de finalización.

Posteriormente, la base de trabajo serán los párrafos contruidos en los días anteriores sobre el párrafo introductorio y los párrafos de desarrollo, a partir de ellos construirán el párrafo de conclusión o de finalización del texto sobre la mascota favorita, esta actividad será desarrollada en forma grupal.

La actividad siguiente consiste entregar a cada estudiante una lectura. (Anexo 15) La Rana Dardo Dorada. La cual debe ser leída y recortada por partes teniendo en cuenta los párrafos de introducción, desarrollo y conclusión.

Cierre

Actividades de meta cognición.

Para esta actividad, los estudiantes completaran los siguientes enunciados. (Anexo 17)

En esta clase aprendí que....

Lo aprendido lo puedo utilizar cuando...

En la realización de la actividad me sentí...

Tarea 1

En el cuaderno colocaran el título de estructura del texto expositivo descriptivo.

Luego pegaran cada uno de los diferentes párrafos recortados en la actividad anterior teniendo en cuenta los nombres de los diferentes párrafos y escribir una o dos características de cada uno.

Tarea 2

Traer el diario de campo diligenciado que se les entregó en la sesión 1

SESIÓN No 7

Objetivo: Identificar y utilizar los marcadores que caracterizan al texto expositivo descriptivo, tales como la seriación; la clasificación y tipologías; enumeración y (detalles, hechos, sucesos y características) y causa consecuencia (causa efecto) en la producción textual.

Encuadre

La profesora saludará a los estudiantes y realizará el momento espiritual para el inicio de la jornada, posteriormente cada estudiante llenará el autocontrol de asistencia.

Algunos estudiantes leerán la producción de la tarea de la sesión anterior sobre las características de la superestructura textual expositiva descriptiva (párrafo de inicio, de desarrollo y de conclusión).

A continuación, se harán las siguientes preguntas

¿Las partes y características del texto escritas por los compañeros es adecuada para cada uno de los párrafos?, ¿es clara la estructura del texto expositivo descriptivo?

¿Qué palabras señalaron que se utilizaron en el párrafo introductorio?, ¿Qué palabras claves o signos se utilizaron en el párrafo de desarrollo?, ¿Qué palabras claves o signos se utilizaron en el párrafo de finalización?

¿Qué otras características debemos tener en cuenta cuando se va a escribir un texto expositivo descriptivo?

Desarrollo.

Seguidamente la docente presentará un cartel con el cuadro de marcadores descriptivos (*Anexo 18*) y entregará a cada estudiante una fotocopia de la lectura “La Rana Dardo Dorada” (*Anexo 15*) entre la docente y los estudiantes harán la lectura y desarrollarán dicho cuadro.

Las definiciones utilizadas por la docente en las explicaciones serán las siguientes:

Seriación: enumerar cada uno de los momentos observados en el proceso de crecimiento de la planta; ejemplo primero, segundo, antes, después, por ultimo)

La clasificación – tipologías se trata de organizar la información de tal forma que ordene, separe y la distribuya de acuerdo a algunas características específicas.

Enumeración (nombrar cada una de las partes de la planta y separarlas con comas, ejemplo raíz, tallo, hojas, etc.)

Causa consecuencia – causa efecto (según el orden en que se presentan los datos, cuales datos van primero, cuales siguen y como termina y por qué suceden las cosas o la consecuencia, o sea, toda causa trae un efecto.

Posteriormente los estudiantes harán la exposición de la tarea 2 que es el diario de campo sobre el crecimiento de las plantas, sembradas en la sesión 1. (*Anexo 2*)

Finalizada la exposición por parte de los estudiantes, la docente presentará un cartel con el siguiente cuadro, y en forma grupal, se analizarán las preguntas correspondientes para indagar sobre los marcadores descriptivos que se deben tener en cuenta en la descripción:

Seriación	Clasificación - tipologías	Enumeración: detalles y características:	Causas - consecuencias (causa-efecto):
¿Cuál fue la primera actividad para recolectar datos en nuestro experimento?, ¿Qué proceso se siguió para la siembra de la semilla?, ¿Cuántos días duró la observación de las plantas?, ¿Cuántos días después de haber sembrado las semillas brotó o salió el capullo?, ¿después del capullo que salió?, ¿cómo era el capullo?, ¿Después del capullo que salió?, ¿Qué fue lo primero que hicieron?, ¿Qué parte de la planta salió	¿Qué semillas se sembraron?, ¿a qué planta pertenece cada semilla?, Según su utilidad ¿estas plantas se emplean en la alimentación, en la industria, en la ornamentación o en la medicina? ¿Qué parte de la planta se sembró?, ¿De qué partes está formada la planta?, ¿Qué función cumple cada parte en la alimentación?, ¿Qué tipo de alimento le suministraron a cada una de las plantas?, ¿todas las plantas tienen la misma forma	¿Las tres matas crecieron igual?, ¿Cuál fue la que menos creció?, ¿Cómo son las matas que crecieron?, ¿Cómo era la mata a la cual no se le hecho ningún alimento?, ¿De dónde obtuvieron los datos para llenar este cuadro?, ¿De qué forma obtuvieron estos datos? Además de la alimentación que se le proporciono a cada una de las plantas, ¿Qué otros elementos son importantes para su crecimiento?, ¿Qué nombre recibe el proceso por el cual la	¿Qué parte de la planta sembraron?, ¿Qué semillas sembraron?, ¿De qué se alimentaban estas plantas?, ¿Todas las semillas crecieron?, ¿Por qué crecieron estas plantas?, ¿Alguna se murió?, ¿Por qué crees que se murió la semilla?, ¿Qué diferencia observan en las tres plantas?, ¿En que se parecen las tres plantas?, ¿Qué tiene que ver el sol en el crecimiento de la planta?

<p>primero?; ¿Cuál salió después?;</p> <p>¿Cual salió de ultima?;</p> <p>¿Cuál de las semillas sembradas nació primero?</p>	<p>de hojas?; ¿Las tres matas crecieron igual?</p>	<p>planta fabrica su propio alimento?; ¿a través de que parte la planta absorbe sustancias como nutrientes y agua?;</p> <p>¿Qué parte de la planta la sostiene?;¿Que parte utiliza la planta para repartir dichos nutrientes al resto de la planta?; ¿en qué parte del plante esta fábrica su alimento?; ¿Qué parte de la planta se utiliza para la reproducción?</p>	
<p>Culminado el análisis y solución de cada una de las preguntas, la docente entregará fotocopia del cuadro de marcadores descriptivos a cada uno de los estudiantes (<i>anexo 18</i>) y en parejas lo diligenciaran y la docente va pasando por cada pareja para explicar, dar ejemplos, aclarar ideas y posibles dudas.</p> <p>Cierre.</p> <p>Actividad realizada por medio de completar frases: (<i>Anexo 16</i>)</p> <p>En esta clase aprendí que....</p> <p>Lo aprendido lo puedo utilizar cuando...</p> <p>En la realización de la actividad me sentí...</p> <p>Tarea</p> <p>Elaborar un dibujo de una planta con sus respectivas partes y colocar características o funciones de cada parte.</p>			
<p style="text-align: center;">SESIÓN No 8</p> <p>Objetivo: utilizar elementos de coherencia y cohesión como la escritura en tercera persona y marcas de modalización en la comparación de textos expertos.</p>			

Encuadre

La profesora saludará a los estudiantes y realizará la el momento espiritual para el inicio de la jornada, posteriormente cada estudiante llenará el autocontrol de asistencia.

Posteriormente cada estudiante hará la exposición y explicación de la tarea.

¿Qué plantas dibujaron?, ¿Qué observan diferente en las plantas dibujadas?, ¿Qué encontraron común en las plantas dibujadas?, ¿Cómo se podrían clasificar estas plantas?, ¿Qué se tuvo en cuenta para escribir la función de cada parte de la planta?, ¿Se dibujó una planta viva o una planta muerta?

Desarrollo:

Seguidamente se les entregará fotocopia de la lectura, La Fotosíntesis (*Anexo 5*) Lectura trabajada en sesiones anteriores, dicha lectura se hará conjuntamente por parte de la docente y los estudiantes, mientras se hace la lectura los estudiantes con un color irán resaltados las palabras que me indican tercera persona y con otro color señalaran los marcadores de modelización

Las explicaciones utilizadas por la docente serán las siguientes:

Tercera persona: elección de la persona con la que se desea escribir:

Primera “yo”, segunda “tú” y la tercera persona “él”, el texto expositivo descriptivo se debe escribir en tercera persona.

Marcadores de modalización: En el texto expositivo descriptivo se relaciona con la utilización de expresiones objetivas, evitando la subjetividad que se da a través, de adjetivos o adverbios afectivos. Dichas explicaciones serán acompañadas con ejemplos.

Para la mejor comprensión de dicho tema se realizará la siguiente actividad que consiste en entregarle varias palabras en primera persona (hice, tengo, mostré, etc.); segunda persona (hiciste, tienes, muéstrame, etc.); en tercera persona (hizo, tiene, muestra, etc.) y palabras que indiquen objetividad como (tienen, son, poseen, etc.), lo mismo que los adjetivos que demuestran que se trata del tema sobre el cual estoy escribiendo (considerada, venenosa, pertenece, etc.) a los estudiantes la cual ubicaran en la casilla correspondiente de cuadro. (*Anexo 20*)

Como refuerzo y recapitulación se utilizarán textos antes trabajados, Los alimentos (anexo 6), en ellos señalarán marcas textuales, palabras que indican tercera persona y palabras que indican objetividad.

Cierre

Actividades de meta cognición: dicha actividad se hará en forma grupal donde cada estudiante dará respuesta a las siguientes preguntas.

¿Qué hicimos?,

¿Para qué lo hicimos?,

¿Cómo nos hemos sentido?

Tarea:

Escribirán oraciones en tercera persona; pasaran oraciones de primera a tercera y buscarán sinónimos de palabras que indiquen objetividad y harán oraciones con dichas palabras.

SESIÓN No 9

Objetivo: utilizar elementos de coherencia y cohesión como progresión temática y conectores en la comparación de textos expertos.

Encuadre

La profesora saludará a los estudiantes y realizará el momento espiritual para el inicio de la jornada, posteriormente cada estudiante llenará el autocontrol de asistencia.

Lectura de la tarea de la sesión anterior por parte de algunos estudiantes: análisis y comentario. ¿De qué trataba la tarea?, ¿Cuál fue la idea principal para la elaboración de dicha tarea?

A continuación, entre estudiantes y docentes seleccionaran una oración leída (tarea de la sesión anterior) para hacer una producción oral de un texto expositivo descriptivo. Dicha oración será consignada en el tablero; a partir de esta oración se sacarán las ideas principales para los párrafos introductorios, de desarrollo y de finalización, (ideas que también irán consignadas en el tablero). Posteriormente los estudiantes irán dando las ideas secundarias para cada párrafo, ideas que irán hilando y tejiendo el sentido de cada párrafo.

Las siguientes serán las definiciones que la docente dará a conocer a los estudiantes:

Progresión temática: Se relaciona con los temas y subtemas que permitan comprender lo que significa el texto desde el principio hasta el final.

Conectores: Los conectores son palabra, frases o elementos que enlazan, articulan oraciones y párrafos, estableciendo una relación entre ellos, para lograr la relación con los temas y subtemas y darle sentido al texto. Incluyen los signos de puntuación.

Terminada la construcción oral del texto, se les pedirá a los estudiantes que saquen la lectura de La Fotosíntesis (*Anexo 5*) en ella subrayaran las ideas principales con un color y las ideas secundarias con otro color. (La profesora irá haciendo la lectura con los estudiantes y aprovechará para reforzar y aclarar dudas).

En este espacio la docente retomará los ejemplos de conectores que se utilizaron en la actividad del diario de campo y se les explicará a los estudiantes como esos conectores le dan una característica especial a la información de un párrafo. Ejemplo, El conector me indica si es enumeración, seriación, clasificación o consecuencia.

Posteriormente se hará la misma actividad anterior pero ya los estudiantes resaltarán los conectores y lo harán con otro color diferente al utilizado anteriormente.

A continuación, se les entregará a los estudiantes fotocopia de la lectura nutrición en las Plantas, (*Anexo 6*); en parejas subrayarán o resaltarán de un color las ideas principales, con otro color las ideas secundarias y con otro color los conectores.

Terminada dicha actividad por parte de los estudiantes, se procederá a hacer una recapitulación por medio de una plenaria, esta actividad se hará con todo el grupo.

Cierre

Actividades de Meta cognición. Completar frases (*Anexo 21*)

Tarea:

Consignar en el cuaderno características o definiciones relacionadas con los temas y subtemas y la relación que debe existir entre ellos para lograr dar una mejor información de lo que se desea dar a conocer, también copiaran ejemplos de conectores.

SESIÓN No 10

Objetivo: Valoración de la producción textual de los compañeros mediante una rejilla construida por el grupo.

Encuadre:

La profesora saludará a los estudiantes y realizará la el momento espiritual para el inicio de la jornada, posteriormente cada estudiante llenará el autocontrol de asistencia.

A continuación, algunos estudiantes leerán lo consignado de la tarea y la docente ira consignando en el tablero las características más relevantes sobre marcadores descriptivos para una posterior recapitulación y refuerzo.

A partir de este refuerzo y recapitulación se hará la indagación de saberes previos por medio de las siguientes preguntas: ¿Fue clara la información que nos dieron nuestros compañeros?, ¿Cumplieron con el objetivo propuesto en la tarea? (Los temas y subtemas y la relación que debe existir entre ellos para lograr dar una mejor información de lo que se desea dar a conocer), ¿Qué sugerencias le pueden dar a sus compañeros para que mejor la escritura?

Desarrollo.

Posteriormente se hará un repaso de todo lo trabajado en la secuencia didáctica por medio de las siguientes preguntas y con base en la relectura de la lectura La Fotosíntesis (*Anexo 5*)

Contexto situacional:

¿Quién escribió el texto?, ¿Quién leyó el texto?, ¿Cuál es el propósito del texto?, ¿Es claro el mensaje del texto?,

Superestructura:

¿Tiene párrafo introductorio?, ¿Tiene párrafos de desarrollo?, ¿Tiene párrafo de finalización o conclusión?, ¿Se observa la descripción?

Lingüística textual:

¿Se observa la clasificación?, ¿Se identifica la seriación?, ¿Está presente la enumeración de detalles y caracterización?, ¿Se nota la descripción de causa – consecuencia?, ¿El texto está escrito en tercera persona?, ¿Las ideas principales y secundarias se relacionan entre sí?, ¿Se identifican algunas palabras objetivas?, ¿El texto posee conectores?

Basándose en las anteriores preguntas la docente guiará a los estudiantes a la construcción de la rejilla para valorar la producción de texto de sus compañeros. Mientras los estudiantes van diciendo los puntos que se van a tener en cuenta para la valoración del escrito, la docente los irá consignando en el tablero para que posteriormente los estudiantes la transcriban en una hoja teniendo en cuenta de hacerle el cuadro y el encabezado pertinente (*Anexo 22*)

Terminada la rejilla la docente dará la siguiente consigna

“Vas a valorar o a calificar el texto escrito por tu compañero”.

El texto que será valorado por los estudiantes será el texto escrito en el Pre – test.

Cierre:

Actividades de meta cognición:

Actividad realizada en forma grupal con la solución de las siguientes preguntas.

¿Qué aprendimos?

¿Para qué nos sirve lo que hemos aprendido hoy?

¿Cómo aprendimos?

¿Cómo nos hemos sentido?

SESIÓN No 11

Objetivo: Planear la escritura de un texto a partir de todos los elementos de la situación comunicativa, superestructura y lingüística textual y de las observaciones de los compañeros.

Encuadre:

La profesora saludará a los estudiantes y realizará la el momento espiritual para el inicio de la jornada, posteriormente cada estudiante llenará el autocontrol de asistencia.

A continuación, análisis de la actividad de la sesión anterior por medio de las siguientes preguntas: ¿Cómo les pareció la actividad?, ¿a quienes se les dificultó evaluar a su compañero?, ¿Qué conclusión puede sacar del ejercicio realizado?

Desarrollo:

Posteriormente la docente presentará un cartel con la rejilla (*Anexo 22*) elaborada en la sesión anterior. Y por medio de este cartel se hará una retroalimentación de lo que se debe tener en cuenta cuando se va a producir un texto.

A continuación, cada estudiante hará la planificación de su escritura final por medio de la siguiente rejilla. (*Anexo 19*)

Para el desarrollo de esta rejilla se les recordará a los estudiantes que para su escritura deben tener en cuenta: Contexto situacional (¿Quién escribe?, ¿Para quién lo escribe?, ¿Cómo lo escribe?)

Superestructura (Párrafos introductorio, de desarrollo, de conclusión y la descripción) y en la lingüística textual (Categorías sintácticas de persona, de modelización, conectores y signos de puntuación)

Cierre

Actividades de Metacognición. Completar las frases (*Anexo 23*)

FASE DE EVALUACIÓN

Objetivo. Creación del texto final para entregar a los compañeros del grado tercero. POS-TEST.

Encuadre:

La profesora saludará a los estudiantes y realizará la oración para el inicio de la jornada, posteriormente cada estudiante llenará el autocontrol de asistencia.

Posteriormente se hará un análisis y comentario acerca de la rejilla trabajada en la sesión anterior sobre la planificación de la escritura ¿Qué características debemos tener en cuenta para escribir un texto expositivo descriptivo?

A medida que los estudiantes van respondiendo, la docente irá copiando en el tablero palabras claves o ideas principales

Desarrollo

Seguidamente se les dará la siguiente consigna a los estudiantes.

“Vas a escribir un texto para tus compañeros del grado tercero o cuarto, (respectivamente), donde describas el proceso de alimentación en las plantas”.

Para la elaboración de dicha tarea, la profesora les entregará una hoja en blanco y se hará las siguientes sugerencias: la producción textual se realizará de forma individual y la letra debe ser clara.

Terminada la escritura del texto se les pedirá a los estudiantes que hagan el dibujo respectivo.

Cierre

Esta sesión se dará por terminada cuando cada estudiante entregue su hoja con la producción textual.

Para finalizar se procederá a las actividades de metacognición bajo las siguientes preguntas: ¿Qué hicimos?, ¿para qué lo hicimos?, ¿Cómo nos hemos sentido?

Cada estudiante consignará en el cuaderno las respectivas respuestas a las preguntas anteriores.

Anexo 2. Pre-test

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA MAESTRIA EDUCACION																																			
REJILLA DE EVALUACION PARA PRODUCCION DE TEXTOS EXPOSITIVO-DESCRIPTIVO																																			
Pre-test										Grado 3°																									
INSTITUCIÓN: PEDRO URIBE MEJIA		SEDE : EL JAZMIN		GRUPO: TERCERO (3°)		PROFESORA :ISABEL CRISTINA GRAJALES		ASIGNATURA: LENGUAJE																											
FECHA: AGOSTO 25/16																																			
CONTEXTO SITUACIONAL O CONTEXTO CERCANO								SUPERESTRUCTURA Y DINAMICA INTERNA						LINGÜÍSTICA TEXTUAL																					
		PROPOSITO		ENUNCIATORIO		ENUNCIADOR		CONTENIDO		TOTAL		PARRAFO INTRODUCTORIO		PARRAGO DE DESARROLLO		PARRAFO DE FINALIZACION		MARCADOR ES DESCRIPTIVOS		TOTAL		CATEGORIA S SINTACTICAS DE PERSONA		CATEGORIA S SINTACTICAS DE MODELIZACION		PROGRESION TEMATICAS		CONECTORES		TOTAL		GRAN TOTAL			
N°		NOMBRE DEL ESTUDIANTE																																	
1		Allan Julian Alzate Cardona		3		5		5		3		16		1		1		1		1		4		5		1		3		3		12		39	
2		David Castañeda Noreña Juan		5		5		3		3		16		1		1		1		1		4		5		1		3		3		12		37	
3		Yeferson Castrillon Arango		5		5		3		5		18		1		3		1		1		6		5		1		1		3		10		33	
4		Muñoz Perez Alejandro		1		5		5		3		14		1		1		1		1		4		5		1		1				10		35	
5		Pacheco Botero Allison		1		5		3		3		12		3		5		5		5		18		1		3		5		3		12		43	
6		Perez Gutierrez Michel		5		5		1		1		20		1		1		1		3		6		5		5		5		3		18		27	
7		Quirama Herrera Juan		1		5		5		1		12		1		1		1		1		4		3		1		1		1		6		37	
8		Tamayo Diaz Veronica		3		5		5		3		16		1		1		1		1		4		1		1		3		1		6		31	

Anexo 3. *Pos-test*

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA MAESTRIA EDUCACION																	
REJILLA DE EVALUACION PARA PRODUCCION DE TEXTOS EXPOSITIVO-DESCRIPTIVO																	
Pos-test									Grado 3°								
INSTITUCIÓN: PEDRO URIBE MEJIA	SEDE: EL JAZMIN	GRUPO: TERCERO (3°)	PROFESORA: ISABEL CRISTINA GRAJALES	ASIGNATURA: LENGUAJE													
FECHA: AGOSTO 25/16		CONTEXTO SITUACIONAL O CONTEXTO CERCANO					SUPERESTRUCTURA Y DINAMICA INTERNA					LINGÜÍSTICA TEXTUAL					
N°	NOMBRE DEL ESTUDIANTE	PROPOSITO COMUNICA TIVO	ENUNCIATA RIO	ENUNCIAD OR	CONTENIDO	TOTAL	PARRAFO INTRODUCT ORIO	PARRAGO DE DESARROLL O	PARRAFO DE FINALIZAC ION	MARCADOR ES DESCRIPTIV OS	TOTAL	CATEGORIA S SINTACTICA S DE PERSONA	CATEGORIA S SINTACTICA S DE MODELIZAC ION	PROGRESIO N TEMATICAS	CONECTORE S	TOTAL	
1	Alzate Cardona Allan Julian	5	5	5	5	20	5	3	5	5	18	5	1	5	5	5	16
2	Castañeda Noreña Juan David	5	5	5	3	18	5	3	5	3	16	5	3	5	5	5	16
3	Castrillon Arango Yeferson	5	5	5	5	20	5	3	5	5	18	5	5	5	3	18	
4	Muñoz Perez Alejandro	5	5	5	3	18	5	3	5	5	18	5	5	5	5	5	20
5	Pacheco Botero Allison	5	5	5	5	20	5	3	5	3	16	5	5	5	3	18	
6	Perez Gutierrez Michel	5	5	5	3	18	5	3	5	5	18	5	5	5	3	18	
7	Quirama Herrera Juan Jose	5	5	5	5	20	5	3	5	3	16	5	3	1	1	18	
8	Tamayo Diaz Veronica	5	5	5	5	20	5	3	5	3	16	5	5	5	5	5	20

Anexo 4. Rejilla de evaluación

Instrumento: rejilla de producción textual, compuesta por las siguientes dimensiones

FOS marcadores descriptivos

Isabel Cristina

DIMENSIÓN	INDICADORES	RANGO DE PUNTAJE			TOTAL DIMENSIÓN		
		ALTO	MEDIO	BAJO			
Contexto situacional	Propósito comunicativo	5	3	1	ALTO: DE 16 A 20	MEDIO: DE 10 A 15	BAJO: DE 4 A 9
	Enunciatorio	5	3	1			
	Enunciador	5	3	1			

	Contenido	5	3	1			
Superestructura	Párrafo introductorio	5	3	1	ALTO: DE 16 A 20	MEDIO: DE 10 A 15	BAJO: DE 4 A 9
	Párrafo desarrollo	5	3	1			
	Párrafo finalización	5	3	1			
	Marcadores Descriptivos	5	3	1			
Lingüística textual	Categorías sintácticas de personas	5	3	1	ALTO: DE 16 A 20	MEDIO: DE 10 A 15	BAJO: DE 4 A 9
	Categorías sintácticas de modalización	5	3	1			
	Progresión temática	5	3	1			
	Conectores	5	3	1			
TOTAL VARIABLE					44-60	28-43	12-27



UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



CONSENTIMIENTO INFORMADO

En éste consentimiento informado usted declara por escrito su libre voluntad de participar o permitir la participación del estudiante ALLISON BOTERO LOPEZ identificada con documento N° 1091272956, luego de comprender en qué consiste la investigación “Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la producción de textos expositivos descriptivos, en estudiantes de grado tercero de la I.E Pedro Uribe Mejía, Sede El Jazmín”, adelantada por la Línea de Investigación de Didáctica del lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Objetivo de la Investigación: Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos expositivos descriptivos, en estudiantes de grado 3° de una I. E oficial del municipio de Santa Rosa de Cabal, Risaralda.

Justificación de la Investigación: En la actualidad se han observado muchos altibajos en los resultados de las pruebas saber que se les realiza a los niños en primaria, es por ello que se ha visto la necesidad de implementar una secuencia didáctica que ayude a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguaje escrito de los niños y niñas de grado 3° de EBP, esto requiere de una observación permanente en el aula, pues es allí, donde los estudiantes tienen la oportunidad de aprender a leer y escribir como un proceso que necesita una reflexión en torno a las practicas pedagógicas.

Procedimientos: Para la recolección de datos se utilizará una rejilla para evaluar a los niños y niñas, saber cómo están en producción de textos expositivos-descriptivos, utilizando un *Pre-test* que ayudará a observar con detenimiento, y llegar a un análisis más profundo, el cual se contrastará con un *Postest*, para obtener más información sobre las prácticas educativas en lenguaje en el grado 3°.

Beneficios: La información obtenida permitirá comprender los rasgos y características de las prácticas educativas en Lenguaje que aportan a la Educación en el grupo 3° y representará un insumo y aporte para las transformaciones que requieren las Instituciones Educativas en el marco de la Educación Básica Primaria.

Factores y riesgos: Esta es una investigación sin riesgo donde no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio.

Garantía de libertad: La participación en el estudio es libre y voluntaria. Los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia.

Garantía de información: los participantes recibirán toda información significativa y respuesta a cualquier inquietud que surja durante el estudio.

Confidencialidad: los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, éstos se consolidaran en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

Recursos económicos: en caso que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

A quien contactar: En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a la responsable de la investigación.

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma en la ciudad de Pereira, los 03 días, del mes abril del año 2015.

Gloria Inés López
 Nombre de la madre de familia
 Cédula: 25163476

Firma del informante